

## **L'éducateur entre responsabilité individuelle et collective**

**Comment l'éducateur, dans son activité prescrite visant la responsabilité individuelle de l'utilisateur, intègre-t-il la responsabilité collective ?**

Réalisé par : NALBONE Stefano

Promotion : TS ES 06

Sous la direction de : SOLIOZ Emmanuel

Sion, 11.11.2011

# Résumé

L'éducateur social se trouve confronté à une prescription qui est généralement centrée sur la responsabilité individuelle de l'utilisateur. Or, la société, à travers son fonctionnement, participe également, à différents degrés, à la production des situations rencontrées en institution. Elle est directement impliquée dans l'affaiblissement voire la rupture des liens sociaux. Prendre en compte le rôle de la société revient donc à admettre sa part de responsabilité, qui n'est alors plus individuelle mais collective.

Les projets éducatifs ou les projets institutionnels sont des outils qui pourraient intégrer cette donnée. Cependant, étant donnée la tendance générale à la responsabilisation individuelle, les éducateurs doivent prendre une distance avec cette dernière afin d'adapter leur activité réelle, car cette notion est également très présente dans certaines prescriptions institutionnelles.

Dans certaines institutions, ce décalage se crée systématiquement, par le style individuel de l'éducateur voire le genre professionnel de l'équipe éducative. Dans d'autres, ce décalage vis-à-vis de la responsabilisation individuelle est en partie prévu par la prescription même. Dans d'autres, enfin, on ne laisse aucune place à la responsabilité collective. Ceci semble dépendre en partie du type de population accueillie et de la mission institutionnelle.

# Mots-clés

Responsabilité individuelle, responsabilité collective, éducateur social, travail social, prescription, activité prescrite, activité réelle, genre professionnel, style individuel, lien social, projet éducatif, projet institutionnel, libéralisme.

# Remerciements

Merci :

- Aux institutions ayant donné leur accord pour mes entretiens
- Aux professionnels ayant accepté de participer aux entretiens
- A M. Solioz qui m'a guidé durant ma recherche
- A Clara pour ses conseils, son soutien moral et sa patience
- A ma fille pour sa patience
- A mes parents pour leur disponibilité
- A mon PF pour ses conseils (R.I.P)

# Mise en garde

Je déclare avoir mené seul mon étude. Je déclare également avoir mentionné toutes les sources auxquelles j'ai eu recours.

Les résultats émanant de mes recherches et de mes analyses n'engagent que moi.

Tous les termes désignant les professionnel-le-s du travail social, les personnes auprès de qui ils ou elles interviennent et les mandataires, sont désigné-e-s par le masculin ou le féminin, qui est ici à entendre au sens de neutre, s'appliquant aux deux genres. Ceci dans le but de ne pas alourdir le texte par des formules redondantes employant systématiquement le féminin et le masculin.

Les citations, par nature, font exceptions à cette règle.

Stefano Nalbone

# Table des matières

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
1.1. Motivations professionnelles.....	1
1.2. Motivations personnelles .....	2
1.3. Motivations sociologiques .....	2
<b>2. Concepts .....</b>	<b>3</b>
2.1. L'éducateur .....	3
2.1.1. Le travail d'éducateur et son contexte .....	3
2.1.2. Le projet.....	4
2.2. Le décalage entre activité prescrite et réelle.....	5
2.2.1. La prescription .....	5
2.2.2. L'activité prescrite et l'activité réelle .....	6
2.2.3. L'intelligence pratique / la créativité dans la pratique .....	7
2.3. Le genre et le style .....	8
2.3.1. Le genre professionnel et personnel .....	8
2.3.2. Le style .....	8
2.4. La responsabilité individuelle .....	9
2.4.1. Définition de la responsabilité.....	9
2.4.2. L'« inflation responsabilisante » dans notre société et en travail social.....	10
2.4.3. Les éducateurs et la responsabilisation individuelle.....	11
2.4.4. Exemples .....	12
2.5. La responsabilité collective : le lien social .....	13
2.5.1. Tous responsables de tous .....	13
2.5.2. Le lien social .....	14
2.5.3. La responsabilité collective sur le lien social .....	18
2.5.4. Exemples .....	21
2.6. Conclusion générale sur les concepts.....	22
<b>3. Problématisation .....</b>	<b>24</b>
<b>4. Question de recherche et hypothèses .....</b>	<b>25</b>
4.1. Question de recherche .....	25
4.2. Hypothèses de recherche.....	25
4.2.1. Hypothèse 1 (H1).....	25
4.2.2. Hypothèse 2 (H2).....	26
4.2.3. Hypothèse 3 (H3).....	26

<b>5. Objectifs de recherche.....</b>	<b>28</b>
5.1.1. Objectifs professionnels.....	28
5.1.2. Objectifs personnels .....	28
<b>6. Méthode de recherche .....</b>	<b>29</b>
6.1. Outil de recherche.....	29
6.2. Démarche.....	29
6.3. Ethique .....	30
6.3.1. Principe de non-malfaisance et de bienfaisance .....	30
6.3.2. Respect du consentement libre et éclairé .....	30
6.3.3. Respect des personnes vulnérables.....	30
6.3.4. Confidentialité et anonymat.....	30
6.3.5. Neutralité et impartialité .....	30
6.4. Echantillon.....	31
<b>7. Analyse.....</b>	<b>32</b>
7.1. Présentation des répondants.....	32
7.2. Méthode d'analyse .....	32
7.3. Analyse des données .....	33
7.3.1. Entretien 1 .....	33
7.3.2. Entretien 2 .....	36
7.3.3. Entretien 3 .....	39
7.3.4. Entretien 4 .....	42
7.3.5. Entretien 5 .....	45
7.3.6. Entretien 6 .....	47
7.3.7. Analyse inter-entretiens, par hypothèses .....	50
7.4. Synthèse des données .....	53
7.4.1. Rappel de la question et des hypothèses .....	53
7.4.2. Réponse (synthèse de l'analyse) .....	53
<b>8. Partie conclusive.....</b>	<b>55</b>
8.1. Bilan .....	55
8.1.1. En tant qu'éducateur .....	55
8.1.2. Personnel .....	56
8.1.3. En tant que chercheur.....	56
8.2. Perspectives .....	57
8.2.1. Perspectives professionnelles .....	57
8.2.2. Perspectives de recherche .....	58
8.3. Conclusion.....	59
<b>9. Bibliographie .....</b>	<b>60</b>

<b>9.1. Livres .....</b>	<b>60</b>
<b>9.2. Articles .....</b>	<b>60</b>
<b>9.3. Sites Internet .....</b>	<b>61</b>
<b>Annexe A : Indicateurs pour la recherche sur le terrain.....</b>	<b>1</b>
Indicateurs H1 .....	1
Indicateurs H2 .....	2
Indicateurs H3 .....	3
<b>Annexe B : Canevas d’entretien .....</b>	<b>1</b>
<b>Annexe C : Grille d’entretien .....</b>	<b>1</b>

## Tableaux

<b>Tableau 1 : Prescriptions influençant l'activité professionnelle .....</b>	<b>6</b>
<b>Tableau 2: Les quatre types de liens sociaux.....</b>	<b>15</b>
<b>Tableau 3 : La rupture des liens sociaux.....</b>	<b>17</b>
<b>Tableau 4 : Les causes de fragilisation des liens sociaux.....</b>	<b>21</b>

## 1. INTRODUCTION

Responsabilité individuelle et responsabilité collective... Deux termes opposés et complémentaires. Opposés car ils suscitent des désaccords lorsqu'ils apparaissent dans des discussions, que ce soit entre amis, entre collègues, chez les hommes politiques, les philosophes, les travailleurs sociaux,... Complémentaires car ces deux notions s'imbriquent : suis-je responsable de mon prochain ? Si oui, alors je suis responsable individuellement de la société, mais chaque individu étant alors responsable de l'autre, la société entière est-elle responsable de moi ? Ces deux notions sont complexes et, pour être détaillées dans leur totalité, mériteraient une thèse à elles-seules. Le présent dossier n'a pas cette prétention. Actuellement éducateur en fin d'études, je tente, dans ce travail de mémoire, d'apporter des éclairages et des approfondissements à ces notions et surtout de comprendre comment elles sont intégrées au travail quotidien de l'éducateur. Des raisons de natures différentes m'ont poussé à choisir ce thème pour une recherche théorique et pratique. Il s'agit de motivations d'ordres professionnel, personnel et social.

### 1.1. Motivations professionnelles

Je travaille dans un foyer accueillant des jeunes âgés de 15 à 18 ans, en fin de scolarité obligatoire et se retrouvant sans formation scolaire supérieure ni professionnelle. Nous sommes mandatés par le Tribunal des Mineurs ou d'autres services qui eux, ne dépendent pas du code pénal.

Au fil du temps et des rencontres avec les représentants de ces instances, j'ai pu constater qu'elles exigent la plupart du temps des efforts et des réajustements de la part des jeunes. Lors de ces réunions, on parle très rarement de la situation financière familiale, des éventuels traumatismes vécus à l'extérieur ou sur les bancs d'écoles, de la difficulté à choisir une formation qui convienne, des possibilités de formation ou de travail qu'offre le marché aux jeunes. Les discussions tournent souvent autour des erreurs du jeune et de ce qu'il entreprend pour se sortir de sa situation. On lui fait ainsi porter la responsabilité de sa situation et de son salut.

Les discussions entre collègues sont parfois de même nature. On évite parfois de parler de raisons extérieures à l'usager quant à ses échecs, c'est-à-dire de ce qui ne lui incombe pas en termes de responsabilité. A d'autres moments, on évoque ces éléments et ceci, souvent, éclaire notre compréhension de la situation. Je pense même que cela nous aide à trouver des pistes d'actions efficaces.

C'est pourquoi j'ai choisi ce thème : j'ai voulu comprendre comment il était possible d'élargir notre champ d'intervention en introduisant dans nos analyses et décisions des éléments relevant de la responsabilité collective et non plus de la seule responsabilité de l'usager. Je pense en effet qu'une personne qui arrive dans une institution vit une situation qui est la résultante d'actions et de choix personnels entrecroisés avec des événements ou des situations extérieures, dont la responsabilité revient à la société, qui à travers son fonctionnement et sa structure, produit des conditions parfois difficiles.

Mon travail de recherche comporte à mon avis un autre intérêt professionnel : alimenter les analyses déjà nombreuses sur le décalage entre ce qui est demandé au travailleur (la prescription) et ce qui est réellement réalisable, et ce que l'éducateur met en place pour combler cette faille. Je pense que le thème de la responsabilité, vu sous l'angle de l'activité prescrite et réelle, n'a pas encore été beaucoup abordé. C'est pourquoi il pourrait compléter

d'autres études et apporter des réponses aux éducateurs quant à leurs difficultés face à des situations que les procédures institutionnelles peinent à améliorer.

## **1.2. Motivations personnelles**

Les auteurs adoptant une approche sociologique m'ont toujours intéressé. Je pense effectivement qu'une grande partie de nos choix peut être expliquée par un fonctionnement sociétal qui échappe à notre simple volonté individuelle. Je suis convaincu qu'une société de classe telle que la nôtre produit des problématiques qui lui sont propres.

J'aimerais comprendre de manière plus approfondie comment nos choix et les éléments de la société dépendent l'un de l'autre pour produire nos situations et pour influencer sur celles des autres et comment ces éléments peuvent être pris en compte pour remédier à des problèmes. Je ne pense pas qu'un travail de mémoire de fin d'études suffira pour répondre à cette question, mais il pourra au moins y apporter des éclairages.

## **1.3. Motivations sociologiques**

Les motivations sociologiques sont contenues dans une des notions principales de cette recherche : la responsabilité collective. Il s'agit de chercher à comprendre l'influence de la société sur les situations des usagers des institutions, d'une part, et de découvrir comment les institutions gèrent cette part de responsabilité. Enfin, il est intéressant de saisir de quelle manière les institutions exercent une influence quelconque auprès de la société et pas seulement auprès des résidents.

Je pense qu'il est utile de montrer le poids du terme « social » dans la profession de travailleur social, qui englobe celle d'éducateur. Ce mot implique que la société est concernée. Quelle est alors le poids de sa responsabilité ?



## 2. CONCEPTS

Au fil de mes lectures, ma recherche théorique a abouti à des résultats pouvant être regroupés dans les notions suivantes :

- L'éducateur
- Le décalage entre activité prescrite et réelle
- Le genre et le style
- La responsabilité individuelle
- La responsabilité collective

Ces thèmes sont développés ci-dessous.

### 2.1. L'éducateur

Ce chapitre décrit qui est l'éducateur, quel est son rôle, son travail et sa mission. Il décrit ensuite un outil largement utilisé par lui : le projet éducatif.

#### 2.1.1. Le travail d'éducateur et son contexte

D'après le dictionnaire suisse de politique sociale, l'*éducateur* travaille dans des institutions, auprès de personnes de tous âges ou de groupes, rencontrant diverses difficultés (déficience physique ou mentale, précarité, toxicomanie, délinquance, etc.). En s'appuyant sur diverses méthodes et techniques éducatives ainsi que sur des connaissances approfondies en sciences sociales, il vise leur développement, leur autonomie et leur intégration sociale (Weber, 2002). Rouzel rajoute que son rôle principal est d'accompagner les personnes dans leur passage entre le milieu familial et la société, en leur faisant prendre conscience des limites de leur propre libre-arbitre, imposées par soi, les autres et le monde. (Rouzel, 2000)

Le site Internet de l'HES-SO précise que ce professionnel remplit ces tâches dans des lieux de vie (centres de jours, internats, externats), dans des ateliers, des accueils d'urgence, au domicile des gens ou dans la rue, en milieu ouvert (HES-SO Valais).

Selon Rouzel, les personnes auprès de qui l'éducateur travaille sont désignées par différents termes, suivant les institutions et les régions : bénéficiaires, clients, résidents, usagers, exclus, personnes en souffrance, etc. (Rouzel, 2000).

Dans ce travail de mémoire, dans un souci de cohérence avec les différentes lectures qui ont guidé l'élaboration de mes concepts théoriques, j'ai choisi le terme d'*usager* pour cibler les personnes prises en charge par un éducateur.

Avec l'*usager*, l'éducateur partage, sur une période donnée, une relation quasi-constante, appelée, par Rouzel, *relation éducative*. Ce lien diffère d'une relation d'amitié ou familiale. En premier lieu, la relation éducative répond à la demande singulière de la personne. Ensuite, elle est nécessaire à la réalisation d'un projet éducatif, lui-même inscrit dans une mission institutionnelle, qui répond à une politique sociale développée par l'Etat ou les collectivités locales. La relation éducative, qui doit répondre à ces différents niveaux (individuel, institutionnel, politique), est le moyen d'agir dans le sens d'un changement des personnes en souffrance (Rouzel, 2000).

Selon Bilodeau, les buts visés par la relation éducative sont définis dans le mandat, qui lie l'éducateur et l'usager. Deux types de mandats existent : on distingue la *demande sociale* de la *commande sociale*.

La première concerne une sollicitation librement formulée, par l'usager ou un proche. Elle peut également prendre la forme d'une demande formulée par un professionnel sous forme de référence ou encore d'un projet ou offre de service de la part d'un travailleur social, d'une équipe professionnelle ou d'une association.

La deuxième émane de la part d'agents faisant autorité. Elle oblige alors l'usager à s'y soumettre et l'institution à intervenir. Il s'agit d'une aide imposée par une demande de tutelle, un signalement au service de protection de jeunesse, un mandat judiciaire ou un suivi psychiatrique (Bilodeau, 2005).

L'éducateur est un *travailleur social*. Bilodeau précise ainsi sa mission. Celle-ci s'inscrit dans des finalités sociétales, qui concernent l'amélioration du *bien-être* général, en promouvant « le changement social, la résolution des problèmes dans le contexte des relations humaines, et la capacité et la libération des personnes » (Bilodeau, 2005, p. 44).

Le bien-être visé peut être défini comme englobant des conditions de vie et de santé satisfaisantes pour chacun, vivant dans une société caractérisée par des relations harmonieuses, l'entraide et la solidarité. Ce bien-être implique la nécessité du *changement social*. En effet, *individu* et *société* tirent chacun parti du bon fonctionnement de l'autre. Selon le modèle néo-culturel hérité des années 1950, ces changements individuel et social s'appuient sur trois pôles : rapports de la personne avec elle-même, rapports entre les membres de la société et rapports de la société avec la nature et l'écosystème (Bilodeau, 2005).

Enfin, il est important de rappeler que le travail de l'éducateur est guidé par la Déclaration des Droits de l'Homme adoptée en 1948 par l'Organisation des Nations Unies (ONU). Celle-ci énonce des droits civiques et politiques individuels (articles 1 à 21), des droits sociaux, culturels et économiques collectifs (articles 22 à 27) ainsi que trois articles énonçant les principes protégeant ces droits (articles 28 à 30) (ONU, 1948) (Berenstein, 2002).

On peut citer l'article premier, qui définit les grandes lignes de la Déclaration et qui est également le plus connu :

« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. » (ONU, 1948).

### 2.1.2. Le projet

L'éducateur, comme un grand nombre de professionnels, travaille toujours plus avec des *projets*. Il s'agit soit de projets éducatifs, construits autour d'un usager, soit de projets plus généraux, guidant certaines activités des professionnels, tels que les projets institutionnels. La finalité du *projet* s'inscrit dans la mission institutionnelle attribuée à l'établissement.

D'après Rouzel, le projet est un outil parmi d'autres, et non pas une fin en soi. Les objectifs fixés, bien souvent, ne sont pas atteints et l'éducateur doit composer avec le deuil inévitable de ses propres *projections*. Mais le projet introduit du changement dans la vie de ceux qu'il touche et c'est dans cette option que cet outil s'avère intéressant. « Ce qui en cours de projet s'avère le plus important n'est-il pas finalement ce qu'il va permettre à chacun de faire advenir dans sa vie de nouveau, d'imprévu, de possible ? » (Rouzel, 2000, p. 65).

Il est primordial, si on veut utiliser le projet comme outil efficace de changement, de savoir ce qu'on fait et dans quels buts, en suivant des méthodologies qui servent d'une part à questionner le sens qu'en donnent les éducateurs et les usagers et d'autre part à questionner les intentions des professionnels. En effet, l'éducateur travaille au service de

l'usager et le projet ne doit pas être un moyen d'exercer sur la personne en souffrance son pouvoir, au nom de son prétendu bien-être, que seul l'éducateur pense connaître (Rouzel, 2000).

La méthodologie n'est pas figée et demande constamment qu'on la réévalue, qu'on l'ajuste, afin qu'elle soit le plus adaptée possible aux situations rencontrées. Rouzel rappelle ce qui est important dans un projet et qui devrait se retrouver dans toute méthodologie. Il s'agit, d'une part, de tenir compte des trois phases principales du projet que sont l'élaboration, la réalisation et l'évaluation. D'autre part, il est important de répondre à plusieurs questions simples qui permettent de ne pas s'égarer. Ces questions sont les suivantes :

**Qui** est **porteur** du projet (de qui vient l'intention)? **De quoi** parle le projet (quel est son titre)? **Quels** sont les **constats** qui ont mené à l'élaboration du projet? **Qui** sont les **bénéficiaires** du projet? **Quelles** sont les **finalités** à long terme? **Quels** sont les **buts** visés, à court et moyen terme, pour parvenir aux finalités? **Qui** sont les **partenaires**? **Quels** sont les **moyens mobilisés**? **Quels** sont les **délais**? **Où** se déroule le projet? Que s'est-il passé durant le projet (**évaluation**)? Que se passera-t-il **ensuite** (saisir l'écart entre les buts fixés et les résultats qui apparaissent à l'évaluation, pour mettre en place un nouveau projet)?

## **2.2. Le décalage entre activité prescrite et réelle**

Ce chapitre présente la notion de prescription et relève les différences entre activité prescrite et activité réelle. Il évoque également l'importance que revêt l'intelligence pratique.

### **2.2.1. La prescription**

Pour Davezies, la *prescription* dans le travail est un ensemble de discours argumentés produits par différents spécialistes, chacun de ces discours reflétant une des facettes de l'activité. La tâche du travailleur consiste théoriquement à faire converger tous ces discours, en tant que consignes, afin de réaliser l'activité (Davezies, 1993).

De Jonckheere explique que la prescription est donnée par des textes, écrits ou oraux, de différents types. On peut distinguer les textes théoriques des textes procéduraux.

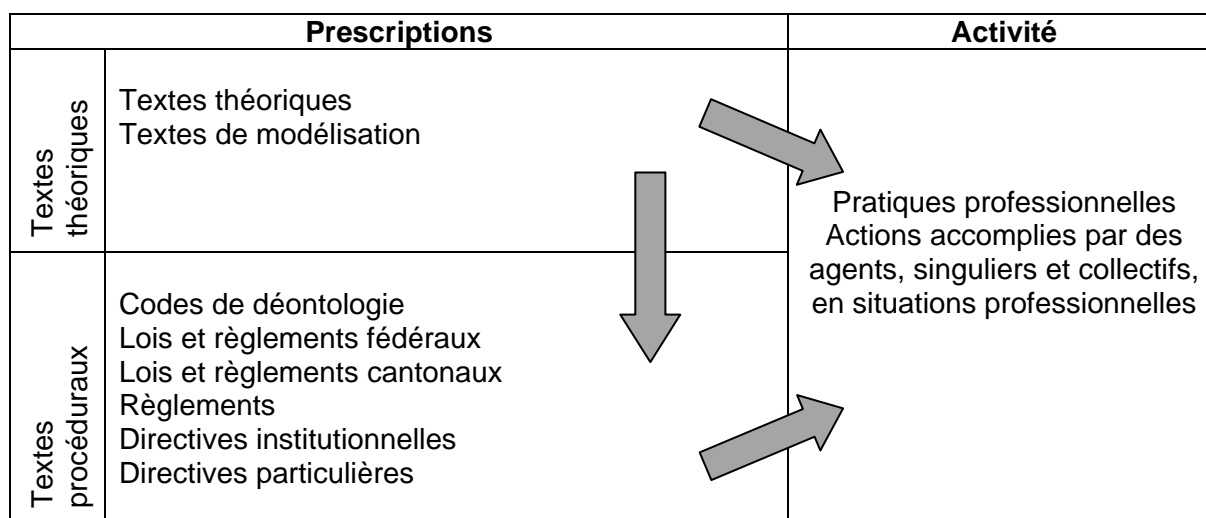
Les *textes théoriques* permettent de construire des problèmes et d'indiquer quelles catégories d'actions, elles-mêmes théorisées, s'y rapportent. Ainsi, en ce qui concerne le travail social, ces textes ont permis de modéliser l'action sociale (De Jonckheere, 2007).

Les *textes procéduraux* émanent d'une organisation (administration d'un pays, d'un canton ou d'une ville) ou d'une institution. Au niveau le plus général, il s'agit de lois, de codes et règlements, et au niveau plus particulier, de règles institutionnelles et de directives, visant précisément des tâches particulières. On peut placer le mandat (demande sociale et commande sociale)<sup>1</sup> dans ces textes procéduraux, faisant office de directives (De Jonckheere, 2007).

---

<sup>1</sup> Voir chapitre 2.1 : L'éducateur

L'image suivante montre, de manière schématique, les différentes prescriptions influençant l'activité professionnelle :



**Tableau 1 : Prescriptions influençant l'activité professionnelle (De Jonckheere, 2007)**

### 2.2.2. L'activité prescrite et l'activité réelle

Pour De Jonckheere, qui adopte une approche similaire à celle de Davezies, « L'activité peut être comprise comme la gestion par le sujet des associations d'actions » (De Jonckheere, 2007, p. 2).

Si ces actions pouvaient être réalisées simplement suivant la prescription, il suffirait d'appliquer les différentes consignes données par les discours savants. « L'action prescrite est celle qui est dictée par les règles institutionnelles, les codes de déontologie, les théories auxquelles les agents se réfèrent et la formation professionnelle » (De Jonckheere, 2007, p. 4).

Appliquer les consignes à la lettre ne peut être réalisé, selon Daviezies, que par une machine. Celle-ci, placée dans un environnement délimité et conçu pour réduire les variations et les imprévus dans une fourchette prévue par la consigne, est capable d'exécuter cette dernière. Mais la machine ne fait qu'exécuter, elle ne travaille pas. En revanche, l'activité humaine, confinée dans le monde réel, ne peut pas être maîtrisée au point de pouvoir exécuter simplement les consignes. De nombreux paramètres imprévus viennent s'intercaler entre la prescription et la réalisation de l'activité. On ne parle donc pas d'exécution, pour l'activité humaine, mais bien de *travail* (Davezies, 1993).

Libois et Stroumza expliquent que le sujet n'est pas uniquement doué de raison dictant les actes à son corps, mais également animé par des modes opératoires inscrits dans son histoire, qui rendent impossible une totale maîtrise de son corps. De plus, l'être humain est en constante interaction avec ses semblables et il interagit avec son milieu. Il est influençable par ces éléments. Enfin, le sujet n'est pratiquement jamais le seul à être impliqué dans l'action, le déroulement de celle-ci ne dépend donc pas uniquement de lui (Libois & Stroumza, 2007).

Ainsi, le sujet en action doit compter avec ces paramètres, qui rendent impossible l'application stricte des prescriptions.

Les deux auteurs rajoutent qu'en dehors de ces influences, l'action est modifiée par son propre déroulement. En effet, elle participe au changement de l'objet, que cet objet soit une situation ou une personne. Les changements provoqués amènent de nouveaux paramètres que le sujet doit inclure, le faisant lui-même évoluer et modifier son action. Il en va de même pour le contexte et, plus largement, de la réalité. Chaque changement induit donc un changement chez l'objet et le sujet (Libois & Stroumza, 2007).

Ainsi, l'action ne se déroule jamais de la manière dont la prescription l'avait prévue. « Les prescriptions dans le travail sont utiles, mais elles ne sont pas applicables telles qu'énoncées dans les textes » (Libois & Stroumza, 2007, p. 71). Le sujet doit, en vue des paramètres qui viennent d'être cités, constamment réadapter son action. « L'action doit être envisagée dans une perspective constructive, ouverte à une remédiation et un redimensionnement continus. Le projet n'est pas le seul guide de nos actions » (Libois & Stroumza, 2007, p. 70).

On parle, par opposition à l'*activité prescrite*, d'*activité réelle* (De Jonckheere, 2007).

### 2.2.3. L'intelligence pratique / la créativité dans la pratique

De Jonckheere affirme : « Le décalage entre ce qui est prescrit et effectué est une composante essentielle de l'action. Il fait intervenir la créativité de l'agent dans les événements qui contiennent tous une part d'inattendu » (De Jonckheere, 2007, p. 4). Il ajoute : « C'est dans cet écart entre ce qui a été prévu de faire et ce qui sera réellement produit que se construit l'intelligence au travail, source de développement » (De Jonckheere, 2007, p. 6).

Pour Daviezies, cette intelligence au travail, appelée aussi *intelligence pratique*, demande donc des compétences qui s'apprennent en se confrontant au monde réel. L'agent développe ainsi la créativité et l'intelligence pratique, focalisées sur l'expérience, là où le discours théorique, construit par les spécialistes, défaille (Davezies, 1993).

Libois et Stroumza précisent que l'intelligence pratique demande un certain lâcher-prise par rapport à la prescription, avec laquelle il faut innover, ruser, voire tricher pour atteindre les buts (Libois & Stroumza, 2007). Par cette disponibilité, en acceptant de s'ajuster à la situation, de se laisser choisir par elle, le travailleur peut ensuite choisir d'entreprendre des actions adéquates et adaptées à la réalité, comme le rappelle De Jonckheere. Le choix se présente alors comme une « activité passive » (De Jonckheere, 2001, p. 121).

Ainsi, en se donnant les moyens de créer sa propre manière de travailler et donc d'acquérir une certaine autonomie par rapport aux prescriptions, l'agent peut alors intégrer véritablement son travail et l'ajuster au réel (Libois & Stroumza, 2007). C'est d'ailleurs, comme l'affirme Davezies, ce qui différencie l'humain de la machine : le premier travaille, la deuxième exécute (Davezies, 1993).

Pour approfondir les notions d'activités prescrite et réelle, il convient d'exposer trois autres paramètres qui entrent pleinement dans le processus de réalisation de l'activité : il s'agit du genre professionnel, du genre personnel et du style individuel.

## 2.3. Le genre et le style

Le *genre professionnel* et le *genre personnel* sont présentés dans ce chapitre comme deux données prescrivant l'activité de l'éducateur et nuancées par le *style individuel*.

### 2.3.1. Le genre professionnel et personnel

Selon Libois et Stroumza, le *genre professionnel* rassemble ce qu'il y a de commun au groupe (ici le groupe professionnel), ses manières d'agir et d'être ; grâce à lui, un observateur externe peut identifier le groupe en tant que tel (Libois & Stroumza, 2007).

Clot et Faïta rajoutent que le genre permet à chaque membre du groupe de se repérer, par rapport au fonctionnement de ses collègues, de choisir les façons de voir le monde et les actions à entreprendre pour une situation donnée. Il met à disposition du travailleur une fourchette de scénarios envisageables et lui indique la part d'indétermination possible. Il règle les relations interprofessionnelles et pose les jalons permettant aux collaborateurs de se juger mutuellement. Le genre professionnel appartient au groupe et non à l'individu. Il est donc impersonnel et en ce sens il exerce une fonction psychologique dans l'activité de chacun, indépendamment des propriétés subjectives des individus. En outre, le genre est tantôt stabilisé par les besoins de repères de la part du groupe, tantôt appelé à évoluer (Clot & Faïta, 2000).

En somme le genre fixe des normes et des directives. Il ne s'agit pas de la prescription, mais d'une traduction, parfois revisitée, de celle-ci. « [Ces conventions d'actions] ont le caractère d'un prémédité social en mouvement qui ne relève pas de la prescription officielle mais qui la traduit, la "rafraîchit" et, si nécessaire, la contourne » (Clot & Faïta, 2000, p. 13).

Ainsi, le genre professionnel marque l'appartenance à un groupe et y renoncer marque le début d'un dérèglement de l'action individuelle (Clot & Faïta, 2000).

En-dehors du genre professionnel, il existe également ce que Clot et Faïta nomment prudemment le *genre personnel*, propre à chacun. Il relève de l'histoire, l'expérience, la personnalité du sujet. Il regroupe « ses propres scripts : instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs sédimentés au cours d'une vie, [...] » (Clot & Faïta, 2000, p. 17).

Le genre personnel prémédite l'action et la pensée du sujet. Il se présente « comme un stock de prêts-à-agir en fonction de l'évaluation de la situation, sorte de genre intérieur qui contraint, facilite et éventuellement fourvoie l'action » (Clot & Faïta, 2000, p. 17).

Ainsi, l'activité professionnelle de l'agent, est, au-delà des prescriptions, préfabriquée par le genre professionnel de son lieu de travail ainsi que par son propre genre personnel.

### 2.3.2. Le style

Comme toute prescription, le genre professionnel et personnel ne peuvent pas être utilisés tels quels par l'agent dans son activité.

Comme écrit ci-dessus, le genre est appelé à évoluer, à se renouveler, à s'ajuster, lorsqu'il est confronté au réel, en fonction des circonstances. Clot et Faïta affirment : « Celui où ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action. Du coup, quand c'est nécessaire, ils ajustent et retouchent les genres [en s'en éloignant et en y revenant, selon les besoins] » (Clot & Faïta, 2000, p. 15).

Ce réajustement se réalise dans le *style individuel*. « Les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). Libois et Stroumza rajoutent que le style n'est pas une transgression du genre professionnel, mais un prolongement de celui-ci, une de ces nombreuses variantes possibles (Libois & Stroumza, 2007).

Le style est également une retouche de ce qui a été nommé ci-dessus le genre personnel. Selon Clot et Faïta, «le style, c'est aussi la distance qu'un professionnel interpose entre son action et sa propre histoire quand il l'ajuste, la retouche [...] » (Clot & Faïta, 2000, p. 16). Dans ce cas, également, il ne s'agit pas de récuser le genre personnel, mais de le réinterpréter en fonction des situations (Clot & Faïta, 2000).

Le style permet donc au sujet de s'affranchir de sa mémoire impersonnelle et sociale (genre professionnel) et de sa mémoire singulière (genre personnel) (Clot & Faïta, 2000).

Ainsi, si on éclaire la notion de style avec celle de la prescription, on comprend que le style est nécessaire pour faire face aux situations professionnelles, qui ne peuvent pas se résoudre en appliquant uniquement les prescriptions. Comme l'affirment Libois et Stroumza : « [...] le style est la figure objective de l'action. Il a pour fonction de colorer la prescription, de la modeler, afin qu'elle s'insère judicieusement dans la réalité. » (Libois & Stroumza, 2007, pp. 76-77).

## **2.4. La responsabilité individuelle**

### **2.4.1. Définition de la responsabilité**

Bouquet rappelle l'étymologie du mot *responsabilité*. Le verbe latin *respondere* signifie obligation de répondre, se porter garant. La racine latine *sportio* recouvre l'idée d'être garant d'événements qui vont se produire dans l'avenir, dans une idée de projection. La phrase *respondeo* veut dire « je deviens responsable en répondant - par l'action ou par la parole - à l'appel de quelqu'un ou de quelque chose », mais elle signifie également « comparaître devant un tribunal » (Bouquet, 2009) .

Ainsi, le terme responsabilité comporte un double sens : responsabilité morale et responsabilité juridique, c'est-à-dire *être responsable* et *être tenu pour responsable*. Etre responsable signifie alors, d'après l'étymologie, se porter garant, pour soi et pour les autres :

« Être responsable individuellement, c'est être capable d'assumer sa liberté et les situations correspondantes. Mais la responsabilité se situe surtout par rapport aux autres. C'est les assumer avec leurs demandes. Il existe donc un partage au sein de toute personne entre responsabilités "égoïstes" et "altruistes" » (Bouquet, 2009, p. 1).

Ce qui ressort de cette citation est la distinction entre répondre de soi et répondre des autres, c'est-à-dire entre *responsabilité individuelle* et *responsabilité collective*. Cette différenciation fait l'objet de ce travail de mémoire.

Comme expliqué ci-dessous, notre société actuelle met l'accent principalement sur la responsabilité individuelle.

## 2.4.2. L'« inflation responsabilisante » dans notre société et en travail social

Cusset, dans son analyse du lien social<sup>2</sup>, rappelle le revers de la médaille des libertés que l'individu a gagnées par rapport aux sociétés traditionnelles auxquelles il a appartenu dans le passé. La grande liberté de choix (conjoint, profession, lieu d'habitation, religion, parti,...) a amené l'individualisation qui a elle-même été accompagnée par la responsabilisation toujours plus accentuée des individus (Cusset, 2007).

« L'individu est peut-être bien affranchi des liens traditionnels, mais il doit en contrepartie se plier aux contraintes du marché du travail et du monde de la consommation et aux standardisations et aux contrôles qu'elles impliquent [...] on demande de plus en plus à l'individu d'assumer les conséquences de décisions qu'il n'a pas réellement prises. » (Cusset, 2007, p. 85).

Le terme d'*inflation responsabilisante* a été emprunté à Genard. Dans le texte sur les responsabilités individuelle et collective dont il est l'auteur, il met en lumière la prédominance toujours croissante (inflation) de la responsabilité individuelle au détriment de la responsabilité collective. Dans cette optique, il s'agit de plus en plus de se prendre en charge soi-même, d'assumer ses réussites et ses échecs. Par exemple, l'abaissement constant de l'âge des différentes majorités (civile, pénale, sexuelle), qui amène en même temps plus de libertés, implique une responsabilisation plus précoce qu'auparavant. Cette tendance de responsabilisation est liée à la politique libérale adoptée par les pays occidentaux, indépendamment de l'orientation (gauche ou droite) des gouvernements. Les coupes budgétaires des dépenses publiques ne sont pas étrangères à cette inflation (Genard, 2002).

Selon Esping-Andersen, le dogme libéral prône une intervention minimale de l'Etat, car il est considéré comme une entrave à la liberté d'entreprise et à la saine compétition. Ces dernières sont en revanche regardées comme des stimulateurs amenant l'être humain à subvenir lui-même à ses besoins et à son bonheur. C'est donc le marché qui régule la société et qui amène le bien-être collectif (Esping-Andersen, 2007). A ce sujet, Genard rapporte que l'Etat-providence a été la cible de nombreuses critiques, tant à droite qu'à gauche. Il lui a été reproché d'encourager diverses formes de déresponsabilisation des individus (Genard, 2002).

D'après le *libéralisme*, il n'y a pas d'inégalité des chances, les différences sociales « reflètent l'effort, la motivation, l'adaptabilité et l'indépendance » (Esping-Andersen, 2007, p. 83). Ainsi, comme le rappelle Cusset : « Les contradictions et les défaillances du système économique, jadis analysées en termes de conflits de classes, sont à présent réinterprétées en termes d'échecs personnels » (Cusset, 2007, p. 84).

Tabin, Frauenfelder et Keller, montrent, textes législatifs à l'appui, que la responsabilisation individuelle toujours croissante se vérifie également en Suisse. La loi prévoit, par exemple, qu'au-delà du besoin de subsistance, il existe un besoin d'utilité sociale. L'individu doit faire preuve de volonté de « s'inclure » dans la société, par le biais de l'intégration socioprofessionnelle. Au niveau du travail social, il ne s'agit donc plus seulement de secourir des personnes assistées, mais d'amener les citoyens à devenir actifs et acteurs de leur intégration, dans un cadre où cohabitent aide et sanctions. (Tabin, Frauenfelder, & Keller, 2008).

« Le devoir d'être actif/active renvoie la responsabilité de leur situation sur les personnes elles-mêmes, ceci d'autant plus que des sanctions sont prévues. » (Tabin, Frauenfelder, & Keller, 2008, p. 43).

---

<sup>2</sup> Voir chapitre 2.5 : La responsabilité collective : le lien social



Ainsi, comme l'affirme Astier : « la responsabilité individuelle envers la société devient première par rapport à la responsabilité collective vis-à-vis des individus » (Astier, 2007, p. 161).

Pour Levené, le fait que la responsabilisation individuelle soit devenue si importante dans le travail social vient du fait que les travailleurs sociaux soient porteurs des valeurs dominantes de la société. Ils reproduisent donc la norme de responsabilisation en vigueur (Levené, 2007).

### **2.4.3. Les éducateurs et la responsabilisation individuelle**

Astier, en analysant l'évolution de la responsabilité au niveau sociétal et dans le domaine du travail social, parle de la vague de re-responsabilisation, qui a débuté dans les années 1970. Elle a fait suite à une longue période de déresponsabilisation qui a commencé au début du XIX<sup>ème</sup> siècle pour culminer dans les années 1960. Durant cette première période, la notion de responsabilité individuelle était contrée par deux critiques : l'une sociologique et l'autre psychologique. Pour la première, l'individu est vu comme étant l'objet de déterminismes sociaux ou externes, dont il n'a pas la maîtrise. Pour la deuxième, ce sont les déterminismes intimes ou internes, autrement dit les composantes psychologiques, sur lesquels l'individu n'a que peu d'emprise, qui vont guider ses actions (Astier, 2007).

Aujourd'hui, on estime que déterminismes sociaux et intimes ont certes une influence sur la situation de l'individu, mais que celui-ci reste majoritairement responsable de ces actes. La croyance en la maîtrise de sa vie semble être devenu le seul espoir qu'a la personne de se sortir de l'impasse dans laquelle elle se trouve. Il s'agit surtout, pour Astier, d'une « fiction nécessaire ». C'est-à-dire que, malgré les différents déterminismes dont ils sont conscients, « [les acteurs sociaux] considèrent qu'il en va de la dignité de la personne à qui ils s'adressent de "faire comme si" elle était responsable de la situation » (Astier, 2007, p. 164).

Levené a effectué une vaste étude sur le terrain, interrogeant notamment les travailleurs sociaux sur les différentes causes amenant les individus à se retrouver en difficulté. Il en a résulté qu'une majorité d'éducateurs voit l'usager et l'exclu<sup>3</sup> comme responsables de leur situation ou victimes de leurs attributs personnels (maladie, handicap, caractère,...). La famille est également vue comme responsable. Dans tous les cas, il s'agit de problèmes individuels ou familiaux et non pas découlant de la structure et du fonctionnement de la société.

Une petite minorité d'éducateurs opte pour une approche critique, selon les termes de Levené. Ils considèrent que l'exclu est un produit socio-historique du système qui le voit comme une menace, une inutilité ou au contraire d'une grande utilité. Dans ce dernier cas, les exclus contribuent au maintien de la paix sociale, car ceux qui ont un travail se battent pour le garder, face aux exclus du monde professionnel.

Ces éducateurs minoritaires jugent également que l'origine de la condition d'usager est à rechercher dans les difficultés financières d'ordre structurel rencontrées par la famille (chômage, travail précaire,...) qui est ainsi empêchée de remplir son rôle (Levené, 2007).

---

<sup>3</sup> L'auteure emploie le terme « exclu » sans vraiment le définir. Il faut retenir que l'exclu se retrouve souvent usager du travail social, mais il ne s'agit pas d'une règle absolue.

La définition de Damon, tirée d'une étude anglaise, définit l'exclusion sociale comme un manque de participation à des aspects-clés de la vie sociale, classés dans 4 catégories : la consommation (capacité d'acheter), la production (l'implication dans les activités productives), l'engagement politique, les interactions sociales (le niveau d'intégration dans des réseaux familiaux, amicaux et communautaires) (Damon, 2009).

Levené parle également du contrat, signé entre l'institution et l'usager. Selon elle, il a plus une notion de devoir et d'obligation que de droit. A travers le contrat, on tente de développer motivation, engagement personnel et dynamisme chez l'usager. Les aides ne sont plus automatiques. Maintenant, l'usager est responsabilisé, il doit pouvoir choisir d'adhérer ou non au partenariat entre lui et le travailleur social, ce dernier fixant les règles. Ainsi, le contrat trie les « bons » (ceux qui acceptent les normes) des « mauvais » (ceux qui les rejettent) (Levené, 2007).

Genard dénonce l'inégalité d'autonomie et de ressources entre le destinataire et le destinataire des prestations sociales, sous couvert de responsabilisation individuelle. Il précise que la construction, par le contrat, d'un contexte dans lequel les acquis sociaux passent de plus en plus d'un régime inconditionnel à un régime conditionnel, implique que ce contrat ne rend pas les deux parties engagées également gagnantes (Genard, 2002).

Le projet représente en général la clause principale du contrat signé entre usager et institution. Pour Levené, on permet à l'usager, par la responsabilité individuelle, d'être acteur de son projet en l'aidant ainsi à se rendre maître de son destin. Cependant, ceci a comme corollaire que ceux qui échouent, dans leur projet, sont abandonnés (Levené, 2007).

Levené constate également que la promotion de la citoyenneté, en vigueur dans bon nombre d'institutions, est également teintée de responsabilisation individuelle. En effet, la citoyenneté repose sur la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Mais elle prend en compte surtout les droits civils et politiques individuels (tels que droits de se marier ou à la propriété) et non les droits sociaux, culturels et économiques collectifs (tel que droit au travail), car le concept de citoyenneté prend racine, selon l'auteure, dans la philosophie libérale. Dans un tel contexte, la responsabilisation par la notion de citoyenneté reste limitée. Elle ne concerne pas une prise de conscience collective, ni chez le travailleur social ni chez l'usager, mais insiste sur les individualités (Levené, 2007).

Dans une autre perspective, Rouzel parle des stigmatisations des usagers dont les éducateurs sont, parfois inconsciemment, les auteurs, à travers le langage. Un très grand nombre de termes est utilisé, différents suivant les lieux et les populations, pour désigner les usagers (ce dernier terme pourrait également, dans une certaine mesure, être stigmatisant). Il s'agit, dans une liste non exhaustive, d'ados, mongols, légumes, handicapés, toxicos, cas sociaux, SDF, chômeurs, caractériels, malades mentaux, fauteuils, abandonniques, schizophrènes, immigrés, etc.

Ces mots portent toujours l'accent sur des attributs personnels (Rouzel, 2000). Ils semblent désigner des boucs-émissaires, responsables ainsi de leur situation. « Stigmatiser une partie du corps social sert avant tout au reste de la communauté à se rassurer quant à son appartenance à une certaine normalité. » (Rouzel, 2000, p. 163). Cette distribution des cartes sert ainsi à « maintenir un semblant de consistance dans une société en pleine déconstruction » (Rouzel, 2000, p. 163). En d'autres termes, elle contribue, à travers, ici encore, une responsabilisation individuelle, à maintenir l'ordre social.

## 2.4.4. Exemples

### 2.4.4.1 La législation : le code pénal des mineurs

Le Tribunal des Mineurs (TM) est un des mandants des institutions accueillant des adolescents. Les mandats qui en émanent sont des commandes sociales<sup>4</sup>. Les décisions du TM sont guidées par le Droit Pénal. L'article 311.1 définit, outre la détention, des mesures, telles que le placement en institution. Ces mesures sont décidées suite à une enquête

<sup>4</sup> Voir chapitre 1.1 : L'éducateur

sociale rendant compte de l'état et des compétences du mineur et des parents. Si elles sont jugées partiellement ou totalement insuffisantes, une de ces mesures peut être prononcée, visant l'acquisition de ces compétences. La responsabilité individuelle est ici clairement mise en évidence, dans une prescription se situant au niveau législatif (Confédération Suisse, 2003).

#### **2.4.4.2 Deux institutions valaisannes**

L'Institut Saint-Raphaël décrit ses usagers : « Il s'agit d'enfants et d'adolescents qui, du fait de leurs comportements et attitudes, se trouvent, de manière ponctuelle et prolongée, en situation de difficulté et d'adaptation avec leur environnement familial, social, scolaire, pré-professionnel et professionnel. » (Institut Saint-Raphaël).

La Fontanelle parle de « stabiliser la situation [de la jeune fille], améliorer l'aptitude de la jeune fille à vivre en société et l'aider à y trouver sa place » (La Fontanelle).

Concernant les garçons, elle « croit qu'il vaut la peine d'offrir au jeune en rupture une autre chance de se remettre en marche vers une vie plus en adéquation avec la réalité extérieure. » (La Fontanelle).

Dans ces deux exemples d'institutions, la responsabilité individuelle de la situation est également établie. La prescription de responsabiliser l'utilisateur, se situant cette fois-ci au niveau des directives institutionnelles, est clairement mise en avant.

## **2.5. La responsabilité collective : le lien social**

### **2.5.1. Tous responsables de tous**

« Si la responsabilité individuelle est la forme originelle de la responsabilité car elle découle de la conscience elle-même, la responsabilité collective en est la forme sociale. » (Bouquet, 2009, p. 6).

Alors que la responsabilité individuelle impose à l'individu de répondre de ses actes et d'être garant de ses actes futurs, donc de sa vie, la responsabilité collective implique que la collectivité, en tant qu'entité propre, soit également tenue pour responsable. Ainsi, les actions de cette collectivité influent celles de l'individu. Ceci augmente le poids de la responsabilité porté par chaque individu.

« En tant que membre d'une collectivité, l'individu participe à la responsabilité de celle-ci dans la mesure où non seulement il a participé à son activité, mais aussi dans la mesure où, par son abstention, sa passivité, voire peut-être sa lâcheté, il a laissé accomplir des actes que le droit ou la morale condamnent. » (Bouquet, 2009, p. 7).

Amiguet et Julier présentent la théorie du système général, sur laquelle est construite l'approche systémique. Un des points explique la relation entre individus et société, en définissant chaque entité sous le terme de système. L'approche systémique ne concerne pas ce travail de recherche, mais il est utile de citer ce point afin d'apporter un éclairage supplémentaire sur la responsabilité collective :

« Les individus, les familles, les groupes sont compris comme des systèmes : chaque élément est relié, influencé et influençant les autres. Il s'ensuit que toute

modification d'un élément ou d'un attribut entraîne à la fois des modifications chez les autres éléments et dans le système. » (Amiguet & Julier, 1996).

Comme écrit dans le premier chapitre<sup>5</sup>, le travailleur social vise le bien-être général à travers le changement individuel et le changement social, car chacun tire parti du bon fonctionnement de l'autre.

Concernant le changement individuel, la norme en vigueur depuis plusieurs décennies fixe la responsabilisation individuelle comme levier inévitable pour amener la personne à se sortir de l'impasse dans laquelle elle se trouve<sup>6</sup>. Le changement social, en revanche, implique que le travail social prenne en compte la responsabilité collective.

« L'éthique du travail social ne peut pas être pensée en dehors de la sphère économique et politique, de l'extension des territoires, des nouvelles missions et implique que l'éthique de la responsabilité vise l'engagement dans la modification des situations sociales et sociétales, l'émancipation collective. » (Bouquet, 2009, p. 7).

De quelle manière l'individu peut-il tirer parti du bon fonctionnement de la société ? Comment la société influence-t-elle la situation de l'individu ? En d'autres termes, comment définir la part de responsabilité collective sur les situations individuelles ?

Ces questionnements essentiels permettent de repérer un juste équilibre entre responsabilité individuelle et collective, la tendance actuelle étant de se concentrer essentiellement sur la première. Cette citation de Genard, qui conclut l'un de ses textes sur les responsabilités individuelle et collective, reflète cette préoccupation :

« Entre responsabilités individuelle et collective, des équilibres se sont constamment construits, des processus de régulation ont constamment cherché à en amortir les effets. En dramatisant aujourd'hui la dimension individuelle de la responsabilité, en en faisant la figure universelle de l'évaluation de chacun, nous oublions qu'il ne suffit pas de vouloir pour pouvoir. Tout se passe aujourd'hui comme si, de celui qui « n'est pas à la hauteur », nous ne voulions plus entendre dire « je ne pouvais pas » ou « je ne savais pas ». Comme si l'échec ne tolérât plus aucune excuse. Nous oublions que la figure de la responsabilité individuelle ne saurait être pensée sans référence à celle de la responsabilité collective, que le rapport à soi ne se construit que dans le rapport à l'autre, que la subjectivation dépend aussi de la solidarité. » (Genard, 2002).

### 2.5.2. Le lien social

Pour pouvoir parler de la responsabilité collective sur les situations individuelles, il convient de comprendre par quelles voies la société influence la trajectoire de l'individu. Cette influence est exercée à travers le lien qui relie la personne à la société. Ce lien s'appelle le *lien social* et sa description fait l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

Paugam décrit le *lien social* comme le rapport entre l'individu et la société, apportant au premier deux besoins de base, nécessaires à sa survie et à son épanouissement : la protection et la reconnaissance.

Autrefois, le cercle restreint des relations dans les sociétés traditionnelles assurait les liens sociaux, à travers ce que Paugam, en citant Durkheim, appelle la *solidarité mécanique*.

---

<sup>5</sup> Voir chapitre 2.1 : L'éducateur

<sup>6</sup> Voir chapitre 2.4 : La responsabilité individuelle

L'individu était alors effacé par le poids du groupe (famille, village, travail), aucun écart à la norme n'étant toléré, car menaçant la stabilité, assurée par une forte conscience collective. Cette faible liberté individuelle était compensée par l'action directe du groupe sur la satisfaction des besoins de protection et de reconnaissance de l'individu.

Aujourd'hui, la nouvelle composition de la société moderne, découlant de la division du travail et des nouvelles libertés, a donné naissance à ce que Paugam appelle la *solidarité organique*. L'individu, jouissant d'une plus grande marge de mobilité et de manœuvre (choix de son travail, de son conjoint, de ses amis, de son lieu d'habitation), se retrouve en revanche plus livré à lui-même, car privé des secours et des avantages que lui offrait le cercle restreint de la solidarité mécanique. La protection est alors assurée par un système généralisé (dont les assurances sociales), et la reconnaissance s'obtient à travers la valorisation personnelle soumise au regard d'autrui. Chaque individu est donc appelé à se construire sa propre identité. Afin de continuer à satisfaire ces deux besoins, l'individu doit produire plusieurs cercles d'appartenance venant remplacer l'ancien cercle restreint de son unique appartenance, dans la société traditionnelle. Le nombre de liens s'en trouve ainsi augmenté (Paugam, 2009).

Paugam décrit quatre types de liens sociaux aujourd'hui nécessaires à la plupart des individus : lien de filiation (parents biologiques ou adoptifs, famille reconstituée, famille élargie), lien de participation élective (conjoint, amis, proches), lien de participation organique (travail), lien de citoyenneté (appartenance à une nation, à une communauté politique).

Le tableau ci-dessous est tiré de l'ouvrage de Paugam. Il décrit ces quatre liens et leur rôle dans la satisfaction des besoins de protection et de reconnaissance. Des indications supplémentaires, tirées de l'ouvrage et non présentes dans le tableau original ont été rajoutées (rectangle blanc).

<i>Types de lien</i>	<i>Formes de protection</i>	<i>Formes de reconnaissance</i>
<i>Lien de filiation</i> (entre parents et enfants)	Compter sur la solidarité inter-générationnelle	Compter pour ses parents et ses enfants
Soins physiques	Protection rapprochée	Reconnaissance affective
<i>Lien de participation élective</i> (entre conjoints, amis, proches choisis...)	Compter sur la solidarité de l'entre-soi électif	Compter pour l'entre-soi électif
	Protection rapprochée	Reconnaissance affective ou par similitude
<i>Lien de participation organique</i> (entre acteurs de la vie professionnelle)	Emploi stable	Reconnaissance par le travail et l'estime sociale qui en découle
	Protection contractualisée	
		Garanties face à l'avenir
<i>Lien de citoyenneté</i> (entre membres d'une même communauté politique)	Protection juridique (droits civils, politiques et sociaux) au titre du principe d'égalité	Reconnaissance de l'individu souverain
		Capacité d'être autonome

**Tableau 2: Les quatre types de liens sociaux (Paugam, 2009, p. 64)**

Paugam explique que ces liens, dans une société à solidarité organique, sont labiles et appelés à se rompre. Le système de protection généralisée assuré par les différents liens est en effet fragile et l'attachement aux nouveaux groupes d'appartenance est instable, contrairement au fort lien de jadis entre l'individu et le cercle traditionnel.

Ceci n'est pas forcément négatif, car c'est la conséquence des libertés individuelles gagnées au fil des décennies. Par exemple, l'individu peut ressentir le besoin de se détacher complètement de ses parents, de rompre avec ses amis ou de changer souvent de travail. Ce qui est important, c'est comment il réussit à satisfaire ses besoins de protection et reconnaissance même après ces ruptures, quelle est sa capacité à renouer à tout moment d'autres liens pour compenser ceux qui viennent de se défaire. Cette tâche est périlleuse, car l'individu, libéré de toute contrainte de liens par la société moderne est libre d'interpréter les normes collectives. Son identité s'en trouve fragilisée et soumise au regard d'autrui qui peut le rejeter. De plus, la rupture d'un lien social peut entraîner la rupture des autres liens sociaux.

Lorsqu'un des besoins n'est plus assuré par un de ses liens, Paugam parle de *déficit de protection* ou de *déni de reconnaissance*. Il emploie le terme de *disqualification sociale* pour nommer l'affaiblissement ou la rupture des liens de l'individu à la société. Elle implique une perte de la protection et de la reconnaissance sociale. Ainsi, l'individu disqualifié est à la fois vulnérable face à l'avenir et accablé par le poids du regard négatif qu'autrui porte sur lui. Les plus défavorisés, selon Paugam, autrefois protégés par le cercle restreint des sociétés traditionnelles, sont aujourd'hui abandonnés (Paugam, 2009).

Comme le rappelle Levené, les premiers exclus de ce système connaissent de longues ou régulières périodes de chômage ou d'inactivité. Il s'agit de ceux à qui il manque un équipement familial, scolaire ou culturel assez solide pour leur permettre de participer à la concurrence. Il est alors demandé au travail social la gestion de ces populations dites en difficulté (Levené, 2007).

Le tableau suivant montre les indicateurs qui définissent si les besoins de protection et de reconnaissance sont affectés lors de la rupture ou de l'affaiblissement de chacun des quatre liens. Des éléments, tirés de l'ouvrage, ont été rajoutés au tableau original (rectangle blanc).

	<i>Déficit de protection</i>	<i>Déni de reconnaissance</i>
<i>Lien de filiation</i>	Impossibilité de compter sur ses parents ou ses enfants en cas de difficulté	Abandon, mauvais traitements, mésen- tente durable, rejet Sentiment de ne pas compter pour ses parents ou pour ses enfants
<i>Lien de partici- pation élective</i>	Isolement relationnel	Rejet du groupe des pairs Trahison, abandon
<i>Lien de partici- pation organique</i>	Lien occasionnel avec le marché de l'emploi Chômage de longue durée, entrée dans une carrière d'assisté	Humiliation sociale Identité négative Sentiment d'être inutile  Atteinte à l'intégrité physique
<i>Lien de citoyenneté</i>	Éloignement des circuits administratifs Incertitude juridique Vulnérabilité à l'égard des institutions Absence de papiers d'identité Exil forcé	Discrimination juridique Non-reconnaissance de droits civils, politiques et sociaux Apathie politique Dépréciation sociale (stigmatisation)

**Tableau 3 : La rupture des liens sociaux (Paugam, 2009, p. 89)**

Pour résumer, l'individu est relié à la société par ces liens sociaux. Lorsqu'on parle de crise du lien social, il s'agit du relâchement ou de la rupture d'un ou de plusieurs liens sociaux chez les individus, pouvant occasionner un déficit de protection ou un déni de reconnaissance. La rupture d'un lien peut entraîner la rupture d'un autre. Cependant, à d'autres occasions, la rupture d'un lien est nécessaire afin de maintenir les autres liens.

Il n'est pas question ici de prétendre que la reconstruction des liens brisés ne dépend pas aussi de la personne qui en est touchée. Ce serait enlever à l'usager la possibilité de vivre la « fiction nécessaire »<sup>7</sup>, lui permettant de prendre conscience de sa capacité à prendre part au changement de sa situation.

Ce qui est intéressant ici, c'est de comprendre comment l'implication de la société (famille, amis, employeurs, associations, politiques, peuple,...) peut accroître les chances de l'usager de s'en sortir. Il s'agit donc de comprendre quelle est la part de responsabilité de la société dans la rupture des liens sociaux, afin de comprendre quels sont les paramètres qui sont difficilement influençables par l'usager seul.

<sup>7</sup> Voir chapitre 2.4 : La responsabilité individuelle



### 2.5.3. La responsabilité collective sur le lien social

Cette troisième partie tente d'expliquer l'influence des changements sociétaux sur l'affaiblissement des liens sociaux. Je cite principalement trois auteurs, dont les visions semblent concorder. Il en résulte une énumération de paramètres collectifs, certainement non-exhaustive, car chaque nouvel auteur pourrait apporter des éléments nouveaux. Pour rendre cette étude faisable, il est préférable de se limiter aux auteurs cités ci-dessous, qui apportent un éclairage suffisamment large sur la problématique.

Cusset, dans son livre sur le lien social, rappelle que la société a subi d'énormes changements depuis la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle et la Révolution Industrielle, amenant aux individus des libertés nouvelles, qu'ils n'avaient jamais eues auparavant. Le féodalisme a laissé la place à la logique libérale, donnant naissance au travailleur libre. Cette liberté s'est retrouvée dans la possibilité de travailler sous n'importe quel patron, dans n'importe quel lieu, développant ainsi la mobilité des personnes et offrant peu à peu la possibilité à chacun de choisir son lieu de vie, ses relations, et, dans une certaine mesure, son activité professionnelle. Un important processus d'individualisation s'est alors mis en place. Les individus ont d'abord cherché à s'émanciper du groupe, en recherchant la protection dans des organisations étatiques et non plus dans un cercle restreint et traditionnel (clan, village,...). Puis, dès les années 1960, les individus, après l'émancipation, ont cherché à se différencier entre eux, à créer leur propre identité, originale, unique. Ce que Cusset appelle *deuxième modernité* a amené le déclin des formes traditionnelles d'appartenance, un réexamen et une révision systématique des modèles normatifs et des pratiques sociales, ainsi qu'une remise en cause des rôles sociaux. (Cusset, 2007)

Mais cette grande liberté de choix s'est accompagnée d'un revers de médaille.

Fecteau a décrit les fragilisations opérées tant sur les individus que sur les collectifs par le fonctionnement de la société régie par la logique libérale dès la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, et qui se poursuivent aujourd'hui dans une société toujours plus en mouvement et en changement. On peut les mettre en parallèle avec la rupture des liens sociaux décrite par Paugam.

Au niveau individuel, la fragilisation, selon Fecteau, s'est opérée sur trois plans : multiplication des situations d'isolement dans le nouvel espace urbain ; rapport de travail devenu purement économique et volatile ; temps de vie haché par des contrats de travail à durées incertaines, rendant difficile toute projection dans l'avenir (Fecteau, 2008).

En éclairant ces données avec les figures 3 et 4 sur les liens sociaux et leur rupture, on peut faire le lien avec la fragilisation des liens sociaux de filiation, de participation élective et de participation organique, décrits par Paugam.

Concernant l'instabilité du rapport salarial, elle est, selon lui, accentuée par ce que Paugam nomme des formes anormales de division du travail, qui surviennent à certaines périodes. Il s'agit de crises industrielles ou commerciales, de faillites, de contraintes ou insatisfactions au travail liées aux dissensions entre les classes, de contrecoups, discontinuités ou ralentissements dans la production industrielle.

Il rajoute que la précarité économique entraîne souvent une désorganisation familiale qui prédispose les enfants à connaître une scolarité difficile, ce qui engendre rapidement des ruptures de liens. Ces difficultés vécues dans la jeunesse peuvent avoir des répercussions psychologiques (manque d'estime de soi, angoisse et troubles psychosomatiques, incapacité à faire face) (Paugam, 2009).

Cusset parle d'individus fragilisés par un isolement toujours croissant car de plus en plus d'individus vivent seuls et expriment un sentiment de solitude. Celle-ci, en-dehors des difficultés toujours croissantes à conjuguer vie amoureuse familiale avec vie professionnelle, découle également d'une plus grande liberté de choix tant pour le lien de filiation que pour le



lien de participation élective. Pour le premier, même si on ne choisit pas la famille, on peut plus facilement aujourd'hui choisir avec quel membre de la famille on désire entretenir des relations. On parle alors de liens familiaux affinitaires et non plus obligatoires. Pour le deuxième, la liberté de choix du conjoint et la possibilité de s'en défaire par le divorce ou encore la possibilité de partager une union libre ont fragilisé ce lien, dans le sens où il peut potentiellement être rompu par simple choix d'un des deux partenaires.

Enfin, toujours en rapport avec l'isolement individuel, Cusset évoque une dégradation du nombre de discussions directes (c'est-à-dire hors téléphone et Internet) et d'ordre privé. Ne demeurent principalement que les rapports strictement professionnels, au détriment de ceux d'ordre privé (Cusset, 2007).

Cusset ajoute un paramètre concernant la fragilisation de l'individu. Il parle d'épisodes dépressifs devenus plus nombreux. Ceux-ci, selon lui, découlent du sentiment de partage, chez la personne, entre le possible et l'impossible, faisant suite aux injonctions de responsabilité et d'initiative, données par la logique libérale (Cusset, 2007).

Au niveau collectif, la fragilisation s'est également réalisée sur trois fronts : séparation du peuple par la division du travail et des revenus, en classes et sous-classes ; vie collective constamment perturbée par les mouvements migratoires intra- et internationaux dus aux exigences professionnelles ; faiblesse et mépris des tentatives d'amortissement de la fragilité des conditions de vie urbaine, telles qu'associations ouvrières ou recours aux institutions charitables (Fecteau, 2008).

La fragilisation du collectif touche les liens de participation élective et organique et le lien de citoyenneté décrit par Paugam.

Pour ce dernier lien, il évoque la fragilisation du système de protection généralisée fournit par la collectivité (solidarité, assurances sociales, assistance,...) qui était censé remplacer la protection octroyée par le groupe traditionnel (Paugam, 2009).

Fecteau impute également à la société de ne plus assez protéger l'individu, qui doit s'en remettre à lui-même. Le collectif ne semble être plus que l'agglomération de décisions individuelles, les associations représentant un exemple parlant (Fecteau, 2008).

Cusset va dans le même sens en rappelant que de nos jours, on ne s'engage dans les mouvements associatifs et politiques qu'à condition qu'on puisse préserver ses propres intérêts. Il parle d'un moindre investissement de la sphère publique par un nombre décroissant de syndiqués ou de membres d'associations militantes et par une augmentation de l'abstention dans les votations (Cusset, 2007).

L'auteur aborde deux autres paramètres relevant de la fragilisation du collectif. Selon lui, les personnes vivant dans ce qu'on appelle les « banlieues », les jeunes dits « en difficulté », souffrent, outre de difficultés financières, de l'échec des modèles d'intégration qui n'ont pas tenus leurs promesses et dont ils sont déçus et frustrés.

Il cite également les difficultés de cohabitation dans tout type de quartier. En effet, les voisins anonymes sont désormais les seuls à ne plus pouvoir être choisis, sélectionnés, contrairement à toutes les autres personnes de l'entourage de l'individu, suite à l'éclatement des sociétés traditionnelles (Cusset, 2007).

Des données supplémentaires par rapport à la fragilisation du lien de filiation sont fournies par Cusset. Il parle d'une autonomisation des cultures, rendues possibles par l'accès toujours plus libre aux médias. Les valeurs et normes sont toujours plus transmises horizontalement, par le groupe de pairs ou les médias et moins verticalement, par les parents. Les nouveaux médias (Internet, téléphones portables), donnent plus de libertés et permettent une utilisation plus individualiste.

Les enfants sont amenés à porter de l'indifférence à l'égard de la culture des parents, constituant leur propre culture. Il en résulte deux mondes qui semblent séparés. D'un côté les enfants, de l'autre les parents. Ceci fragilise le lien de filiation. (Cusset, 2007)

Le tableau suivant regroupe tous les paramètres décrits ci-dessus ayant trait à la responsabilité collective et pouvant causer la fragilisation ou la rupture des liens sociaux (colonne de droite). Cette liste n'est cependant pas exhaustive. Les paramètres ont donc été regroupés en termes de causes de fragilisation. Ce sont ces groupes (colonne du milieu), qui seront utilisés en tant qu'indicateurs pour la recherche sur le terrain, leur nombre réduit et leur caractère plus général rendant la recherche plus réaliste. La colonne des paramètres peut alors servir de repères supplémentaires. Les causes sont elles-mêmes regroupées en termes de situations de rupture auxquelles elles peuvent mener, et les liens sociaux pouvant être touchés sont indiqués (colonne de gauche).

Situations de rupture	Causes de fragilisation	Paramètres
Situations d'isolement  <i>Liens touchés :</i> - <i>Lien de filiation</i> - <i>Lien de participation électorale</i>	<input type="checkbox"/> Pérennité de l'union conjugale pas assurée  <input type="checkbox"/> Autonomisation de chaque membre de la famille  <input type="checkbox"/> Appauvrissement des relations amicales stables	– Libre choix du conjoint et possibilité de divorce -> plus d'exigences  – Liens familiaux affinitaires – Autonomisation des cultures -> opacité parents-enfants – Utilisation individualiste des médias – Transmission horizontale des valeurs (et beaucoup moins verticale) – Vie professionnelle exigeante -> difficile à conjuguer avec vie de famille – Temps de travail à durée incertaine (difficulté à projeter une vie de famille) – Précarité économique -> désorganisation familiale  – Dégradation du nombre de discussions directes et privées – Mouvements migratoires intra- et internationaux (instabilité des liens) – Temps de travail à durée incertaine (difficulté à projeter dans une relation amicale) – Cohabitation difficile avec des voisins anonymes
Situation professionnelle fragile  <i>Liens touchés :</i>	<input type="checkbox"/> Instabilité de l'emploi	– Instabilité salariale – Divisions anormales du travail – Temps de travail à durée incertaine

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lien de participation organique</li> <li>- Lien de filiation</li> <li>- Lien de participation élective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Norme adaptée à une partie de la société seulement</li> <li><input type="checkbox"/> Précarité économique</li> <li><input type="checkbox"/> Rapport de travail purement économique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Norme adaptée à ceux qui possèdent un équipement scolaire, familial et culturel suffisamment solide</li> <li>– Précarité économique</li> <li>– Rapport de travail purement économique</li> </ul>
<p>Rapport détérioré à la citoyenneté, à la politique et au militantisme</p> <p><i>Liens touchés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lien de participation organique</li> <li>- Lien de citoyenneté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Collectif = agglomération d'intérêts individuels</li> <li><input type="checkbox"/> Peuple séparé en classes et sous-classes</li> <li><input type="checkbox"/> Echec des modèles d'intégration</li> <li><input type="checkbox"/> Fragilisation du système de protection généralisée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Associations et syndicats avec intérêt collectifs –</li> <li>– Abstentionnisme ++</li> <li>– Peuple séparé en classes et sous-classes</li> <li>– Echec des modèles d'intégration</li> <li>– Fragilisation du système de protection généralisée</li> </ul>
<p>Fragilisation générale</p> <p><i>Liens touchés :</i></p> <p><i>Les 4 liens sociaux</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Normes collectives, difficiles à interpréter</li> <li><input type="checkbox"/> Rupture d'un lien qui entraîne la rupture des autres</li> <li><input type="checkbox"/> Dépression -&gt; due à l'injonction de responsabilité individuelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Normes collectives, difficiles à interpréter</li> <li>– Rupture d'un lien qui entraîne la rupture des autres</li> <li>– Dépression -&gt; due à l'injonction de responsabilité individuelle</li> </ul>

Tableau 4 : Les causes de fragilisation des liens sociaux

### 2.5.4. Exemples

Le site Internet de la Fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales (FOVAHM), identifie le handicap : « [il] n'est pas un attribut de la personne, mais plutôt un ensemble complexe de situations, dont bon nombre sont créées par l'environnement social. » (FOVAHM).

Les tenants de ce modèle d'explication pensent que l'effort de l'utilisateur et de la société doit être réellement réciproque. « La marginalisation et les handicaps peuvent être réduits ou supprimés par des apprentissages, des facilitateurs (appuis et adaptations) et par la modification des valeurs culturelles. » (FOVAHM).

L'association Emera opère sur deux fronts. D'un côté, elle vise le développement des compétences de la personne afin de faire face ou d'éviter les difficultés pouvant résulter de son handicap. D'un autre côté, elle réalise un travail de prévention auprès de la société afin

d'améliorer la tolérance de la communauté et de réduire les obstacles et les discriminations (Emera).

Dans ces deux exemples, on attribue à la fragilisation des liens sociaux une double responsabilité : individuelle (de l'utilisateur) et collective. Cette prescription est présente tant dans les directives institutionnelles que dans les textes théoriques (concernant la situation de handicap).

## **2.6. Conclusion générale sur les concepts**

L'éducateur social s'occupe de personnes ou groupes de personnes en difficulté, dans différents contextes, dans un établissement ou en milieu ouvert, sous mandat obligatoire, appelé commande sociale, ou sollicitation libre, nommée demande sociale. Il est appelé à contribuer au bien-être général en visant tant le changement des personnes que celui de la société. En construisant une relation éducative, il accompagne les usagers dans le passage entre le milieu familial et la société. Avec la Déclaration des Droits de l'Homme en filigrane, il s'appuie sur diverses théories et techniques. Ainsi, le projet éducatif est un outil de travail, construit selon des méthodologies définies par l'institution, au service de l'utilisateur.

La prescription se présente comme un ensemble de théories et de procédures, produites par la recherche, la législation, les mandats ou l'institution et que le travailleur est censé suivre. Or, un décalage existe entre l'activité prescrite et réelle, car le professionnel travaille dans un monde réel, contrairement à une machine qui exécute une consigne dans un environnement construit artificiellement. Le professionnel doit donc travailler avec l'imprévu et avec de multiples paramètres qu'il ne peut totalement maîtriser, et qui influencent son action et le déroulement de celle-ci. Il s'agit de son corps, des autres et du contexte. L'écart entre l'activité prescrite et réelle est comblé par l'intelligence pratique, développée sur la place de travail, lorsque le professionnel se confronte à la réalité et accepte d'adopter des écarts par rapport à la prescription.

L'activité du professionnel est également conditionnée par deux mémoires, deux stocks de prêts-à-agir. Il s'agit du genre professionnel et du genre personnel. Le premier, impersonnel, appartient au groupe, le second découle des scripts de chaque individu, construits durant son existence. Tous deux peuvent être considérés comme une prescription. Le style individuel est le retravail de ces deux mémoires, afin de les adapter à chaque situation.

Etre responsable, d'un point de vue moral, signifie « être garant », de soi et des autres. On peut donc faire la différence entre responsabilité individuelle et collective. Notre société actuelle, y compris en Suisse, déterminée par la philosophie libérale dans laquelle elle baigne, privilégie la première au détriment de la deuxième. Ceci est dû à l'acquisition, au cours des deux derniers siècles, de nombreuses libertés par l'individu, accompagnées par une forte individualisation et donc une responsabilité individuelle toujours croissante.

La prédominance de cette responsabilité concerne également le travail social. D'ailleurs, les éducateurs sont considérés comme porteurs des valeurs dominantes de la société. On parle de « fiction nécessaire », qui consiste à faire comme si la personne était responsable de sa situation, en-dehors de ses déterminismes sociaux et intimes. Il s'agit du seul levier jugé aujourd'hui efficace pour que la personne se sorte de l'impasse dans laquelle elle se trouve. Selon une étude de Levené, une majorité d'éducateurs voit dans la situation de l'utilisateur ou de l'exclu des causes personnelles. Une petite minorité pense que les raisons sont à rechercher dans la société et dans les difficultés que les problèmes structurels de celle-ci (tels que le chômage) peuvent générer chez les familles. Par la responsabilisation individuelle, le contrat, signé entre le professionnel et l'utilisateur, a plus une notion de devoir

que de droit, car prévoyant des sanctions entravant les prestations d'aide. Il est alors jugé inégalitaire. Le projet, une des clauses principales du contrat, permet à l'utilisateur, par la responsabilisation individuelle, de prendre sa situation en main, mais également d'être abandonné en cas d'échec. La responsabilisation par la citoyenneté reste limitée à l'individu, car elle fait appel surtout aux droits individuels de la Déclaration des Droits de l'Homme. Enfin, à travers des habitudes langagières, les éducateurs peuvent accentuer la responsabilité individuelle des usagers, en relevant leurs attributs personnels, par des termes stigmatisants (toxico, schizo,...)

Pourtant, responsabilité individuelle et collective semblent être indissociables, car le rapport à soi ne se construit que dans le rapport à l'autre. Tout individu est à la fois responsable individuellement et collectivement, et tout collectif est tenu pour responsable.

Le thème de la responsabilité collective est vaste. Pour pouvoir en parler plus précisément dans le contexte du travail social, il convient de cibler une notion souvent utilisée : le lien social. Il s'agit du rapport qui lie l'individu à la société, et qui comble chez le premier deux besoins de base : protection et reconnaissance. Dans la solidarité organique caractérisant la société moderne, libérée des liens traditionnels du cercle restreint, on peut définir quatre types de liens sociaux : lien de filiation (famille), lien de participation élective (conjoint, amis, proches), lien de participation organique (travail), lien de citoyenneté (appartenance à une nation, à une communauté politique). Ces liens sont aujourd'hui fragiles et menacés de se rompre. Lorsqu'un individu vit la rupture d'un ou plusieurs de ces liens et qu'il ne réussit pas en créer de nouveaux, il court le risque d'être disqualifié socialement, et de souffrir d'un déficit de protection et/ou d'un déni de reconnaissance.

La société a énormément évolué depuis la Révolution française. L'individu s'est émancipé du groupe, puis a voulu se différencier des autres individus. Il a gagné de nombreuses libertés du point de vue du choix de vie, de lieu d'habitation, de travail, de conjoint, etc. En parallèle, l'influence du fonctionnement de la société, et donc la responsabilité collective sur la fragilisation de différents types de liens sociaux, peut se vérifier sur plusieurs plans. Au niveau individuel, elle favorise l'isolement au niveau familial et amical, la fragilité et l'incertitude du rapport salarial, voire la précarité économique et le chômage. Au niveau collectif, elle s'est soldée par une division du peuple, de grands mouvements migratoires intra- et internationaux, un échec des modèles d'intégration, une absence de participation politique et un mépris des mouvements associatifs autres que ceux satisfaisant les intérêts purement individuels.

### 3. PROBLÉMATISATION

Dans cette partie, la réflexion est menée en confrontant les différents concepts développés dans la partie précédente et en mettant en évidence les interrogations qui émergent de ces croisements. Au fur et à mesure que la pensée avance, une question de recherche émerge, ainsi que plusieurs hypothèses.

L'éducateur, comme tout travailleur, est censé suivre la prescription. Celle-ci, dans le domaine du travail social, met l'accent sur la responsabilité individuelle des usagers, les éducateurs étant porteurs des valeurs dominantes de la société.

Suivant les lieux de travail, il est intéressant de connaître la nature de cette prescription.

*Au niveau du mandat, s'agit-il d'une commande sociale ou d'une demande sociale, est-elle mise en avant par le règlement institutionnel, par la législation ? Les concepts théoriques adoptés par l'institution y font-ils référence ?*

Le mandat, qui est une directive particulière, représente un aspect important de la prescription, car selon qu'il s'agisse d'une commande ou d'une demande, le travail est réalisé par obligation pour le premier et par sollicitation pour le deuxième. On peut alors se poser la question suivante :

*Quelle est l'influence du mandat sur l'intégration ou non de la responsabilité collective dans l'activité de l'éducateur ?*

L'application de la prescription telle quelle n'est pas réaliste. L'éducateur, confronté à la réalité, développe une intelligence pratique qui l'amène à prendre une distance plus ou moins grande avec la prescription, afin de pouvoir poursuivre un objectif global, qui est le bien-être collectif. Ici, une deuxième question peut-être posée :

*La responsabilisation individuelle est-elle interprétée comme une fin en soi ou comme un moyen d'atteindre cet objectif plus global ?*

Dans le premier cas, on peut penser que l'éducateur ne prend pas en compte la deuxième composante du bien-être collectif qui est le changement social. Dans le deuxième cas, il convient de se poser la question suivante : *Quel est le rapport entre le développement de l'intelligence pratique sur le terrain et l'intégration de la responsabilité collective ?*

Dans les deux cas, il est important d'évaluer la position adoptée par le groupe professionnel. En effet, le genre qui émane de ce dernier fixe des normes et des directives, en traduisant et parfois en réinterprétant la prescription. Il peut donc montrer une distance plus ou moins grande par rapport à la responsabilité individuelle.

De plus, l'éducateur, à travers son style individuel, peut encore réinterpréter ce genre professionnel et par là le positionnement vis-à-vis de la responsabilité individuelle. Les questions suivantes apparaissent alors :

*Quelle est la position adoptée par le genre professionnel du groupe vis-à-vis de la responsabilité individuelle ? Quelle est celle adoptée par l'éducateur, à travers son style personnel ?*

Ces questions nécessaires laissent la place à des éléments de réponses pouvant aborder tant la responsabilité individuelle que collective.

## 4. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

La problématisation a permis de mener une réflexion permettant l'émergence d'une question de recherche et d'hypothèses de réponse accompagnées d'indicateurs qui y sont liés.

### 4.1. Question de recherche

Dans la problématisation, la confrontation des différents concepts théoriques a généré quelques questions.

En parcourant ces différentes questions, une autre, plus globale, qui les intègre toutes, se dessine en filigrane. Il s'agit, en définitive, de comprendre quelle est la place qu'occupe la responsabilité collective dans l'activité de l'éducateur, cette dernière étant prescrite autour de la responsabilité individuelle.

La question de recherche est ainsi présentée sous la forme suivante :

Comment l'éducateur, dans son activité prescrite visant la responsabilité individuelle de l'usager, intègre-t-il la responsabilité collective ?

### 4.2. Hypothèses de recherche

Les hypothèses suivantes vont servir de guide pour la recherche sur le terrain. Elles découlent de la problématisation. Les indicateurs relatifs à chaque hypothèse sont présentés en annexe<sup>8</sup>. Ils sont ensuite reportés dans le canevas d'entretien, également en annexe, avec les questions rattachées à chaque hypothèse et prévues pour l'entretien<sup>9</sup>. Ils sont tirés directement des concepts théoriques<sup>10</sup> et serviront à faire le lien entre les hypothèses et les réponses trouvées sur le terrain.

Afin de rendre la recherche sur le terrain réaliste, je l'ai ciblée autour d'une activité particulière de l'éducateur : l'élaboration de projets, qu'il s'agisse de projets éducatifs (pour un usager) ou de projets institutionnels (pour plusieurs usagers, tels que camps, activités sportives, etc.)

#### 4.2.1. Hypothèse 1 (H1)

##### *4.2.1.1 Formulation de l'hypothèse*

**Le style individuel de l'éducateur l'amène à adopter, par rapport aux prescriptions institutionnelles visant la responsabilité individuelle de l'usager, une distance proportionnelle à celle adoptée par le genre professionnel par rapport à ces mêmes prescriptions.**

<sup>8</sup> Voir annexe A : Indicateurs pour la recherche sur le terrain

<sup>9</sup> Voir annexe B : Canevas d'entretien

<sup>10</sup> Partie 2 : Concepts

Cette hypothèse sert à savoir, dans un premier temps, quelles sont, parmi les prescriptions réglant la vie institutionnelle (concepts théoriques, règlements, directives), celles ciblant la responsabilité individuelle de l'utilisateur (indicateurs a<sup>11</sup>). Ensuite, elle aide à comprendre, à travers le genre professionnel, quelle est la distance (b) adoptée par l'équipe éducative par rapport à ces prescriptions. Enfin, elle permet de déterminer comment le positionnement de l'équipe influence celui de l'éducateur (c), pris individuellement.

A noter que la notion de genre personnel a été écartée des hypothèses et des indicateurs. Le choix porte ainsi principalement sur les influences extérieures à l'éducateur (prescriptions, genre professionnel, notions apprises par le terrain) et non pas sur les influences internes dont relève le genre personnel et qui pourraient nécessiter une grille de lecture soutenue par des théories de psychologie<sup>12</sup>.

#### 4.2.2. Hypothèse 2 (H2)

##### 4.2.2.1 Formulation de l'hypothèse

**A mesure que l'éducateur développe son intelligence pratique, il intègre toujours plus la responsabilité collective au projet.**

Cette hypothèse naît du lien entre expérience, intelligence pratique et prise de conscience de l'impossibilité d'application fidèle de la prescription<sup>13</sup>. Elle permet également d'apporter des éléments de réponses à la question soulevée dans la partie dédiée à la problématisation<sup>14</sup> : la responsabilisation individuelle est-elle interprétée comme une fin en soi ou comme un moyen d'atteindre l'objectif plus global de bien-être général ? Dans le premier cas, il est probable que l'éducateur expérimenté utilise plutôt son expérience dans le but d'amener l'utilisateur à se responsabiliser. Dans le deuxième, il cherchera peut-être à travailler dans le sens du bien-être général en introduisant la responsabilité collective dans le projet, en décalage avec la prescription de responsabilité individuelle. Ceci dans un but d'influencer tant le changement individuel que le changement social.<sup>15</sup>

#### 4.2.3. Hypothèse 3 (H3)

##### 4.2.3.1 Formulation de l'hypothèse

- a) Lorsqu'il élabore un projet sous commande sociale, l'éducateur introduit la responsabilité collective au maximum aux niveaux des partenaires et des moyens mis en place.**
- b) Lorsqu'il élabore un projet sous demande sociale, l'éducateur introduit la responsabilité collective au maximum à tous les niveaux du projet.**

Il s'agit en fait de deux sous-hypothèses complémentaires.

Elles permettent de faire la lumière sur une corrélation envisageable entre aide imposée par une commande sociale (indicateurs a<sup>16</sup>) et injonction forte autour de la responsabilité individuelle. Etant donné que ce type de mandat émane d'un agent faisant autorité, il est

---

<sup>11</sup> Voir Annexe A : Indicateurs pour la recherche sur le terrain

<sup>12</sup> Voir chapitre 2.3 : Le genre et le style

<sup>13</sup> Voir chapitre 2.2 : Le décalage entre activité prescrite et réelle

<sup>14</sup> Voir partie 3 : Problématisation

<sup>15</sup> Voir chapitre 2.1 : L'éducateur -> bien-être général = changement individuel + changement social.

<sup>16</sup> Voir annexe A : Canevas d'entretien



directement réglementé par la législation, qui, comme déjà expliqué<sup>17</sup>, insiste toujours plus sur la responsabilité individuelle. Il est donc probable que l'éducateur n'ait que peu de marge de manœuvre pour introduire la responsabilité collective dans un projet élaboré sous ce type de mandat, si ce n'est au niveau des partenaires et moyens mobilisés pour permettre à l'utilisateur d'avancer dans le projet.

En revanche, on peut émettre l'hypothèse que la demande sociale (b), faisant suite à une libre sollicitation, offre une palette d'intervention plus large, permettant d'inclure, à chaque niveau du projet, des éléments qui échappent à la seule responsabilité de l'utilisateur.

---

<sup>17</sup> Voir chapitre 2.4 : La responsabilité individuelle

## **5. OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Les objectifs visés par ce travail de mémoire sont de deux ordres : professionnels (ce que la recherche peut apporter à la profession) et personnels (ce que la recherche peut m'apporter).

### **5.1.1. Objectifs professionnels**

- Prendre conscience du rôle prépondérant de l'injonction de responsabilisation individuelle des usagers.
- Comprendre les différents niveaux de prescription comportant l'injonction de responsabilisation individuelle des usagers.
- Sensibiliser sur le thème de la responsabilité collective.
- Lier le rôle des liens sociaux avec la situation des usagers.
- Explorer des pistes amenant de nouvelles propositions d'intervention par rapport aux usagers.
- Prendre conscience du décalage entre activité prescrite et réelle autour du thème de la responsabilité individuelle et collective.

### **5.1.2. Objectifs personnels**

- Comprendre l'influence de la société (responsabilité collective) sur nos trajectoires et situations personnelles.
- Découvrir la genèse de la responsabilisation individuelle.
- Questionner la sensibilité sociale des éducateurs.
- Explorer des pistes amenant de nouvelles propositions d'intervention par rapport aux usagers.

## 6. MÉTHODE DE RECHERCHE

### 6.1. Outil de recherche

J'ai choisi comme outil l'entretien semi-directif, avec quelques questions permettant de guider l'entretien et des questions de relance. J'ai pris cet outil car parler d'activité réelle et prescrite ainsi que d'un thème aussi complexe que la responsabilité demande de pouvoir être face à son interlocuteur. Ceci dans un souci de précision des éléments clés, de compréhension des nuances données par le répondant, d'approfondissements de faits relatés ou d'explication du sens des questions de la part du chercheur. De plus, l'entretien, par la relation qu'il crée, permet de contourner les mécanismes de défenses que peuvent activer les répondants lorsqu'on cherche à comprendre en quoi leur activité réelle est différente de celle qui est prescrite, ou quand on les questionne sur leur avis par rapport à la responsabilité collective (et donc, de la leur) et celle de l'utilisateur.

Les autres outils auraient posés des difficultés trop importantes.

Ainsi, la recherche par corpus documentaire aurait nécessité d'avoir accès à tous les documents des institutions cibles (concepts, carnet de bord, rapports, projets,...) et ceci aurait, d'un côté, suscité des réserves de la part des institutions par soucis de secret professionnel, et, d'un autre côté, le travail autour d'un tel thème aurait été trop conséquent pour pouvoir être mené dans le cadre d'un mémoire.

L'observation en situation aurait posé deux problèmes : d'une part, elle aurait introduit un biais chez les professionnels par le fait d'être observés, ce qui aurait pu les amener à travailler de manière différente et l'analyse du décalage entre activité réelle et prescrite aurait été faussé ; d'autre part, des mécanismes de défense auraient pu se mettre en place, face à un chercheur qui vient détecter la faille dans la prescription.

Enfin, le questionnaire n'aurait pas permis d'apporter toutes les précisions et nuances que permet l'entretien, avec le risque, de plus, que les questions soient mal comprises pour ce thème inhabituel.

### 6.2. Démarche

Les institutions sélectionnées ont été contactées soit par téléphone, soit par mail. Je présentais mon thème en donnant quelques exemples afin de faciliter la compréhension. Ensuite, j'attendais l'accord de la direction de l'institution et de la personne à interroger, puis je laissais cette dernière choisir une date et un lieu pour se rencontrer, avec de préférence un endroit relativement insonorisé. Je demandais également à la personne et l'institution leurs désirs en matière de protection des données, la majorité m'ayant répondu qu'elles préféreraient rester dans l'anonymat. J'ai donc décidé de garder l'anonymat pour tous les entretiens, avec l'accord des institutions pour que je précise toutefois quelle est la population accueillie dans chacune d'entre elles.

Je demandais également à la personne interrogée si elle était d'accord que je l'enregistre, en lui rappelant qu'à tout moment elle pouvait demander une pause, voire arrêter l'entretien sans que celui-ci soit retranscrit. Cette dernière situation n'est jamais arrivée.

Ensuite, durant l'entretien, je retranscrivais les premières données brutes dans le canevas d'entretien<sup>18</sup>, en tentant de les rattacher à des indicateurs.

---

<sup>18</sup> Voir annexe B : Canevas d'entretien

## **6.3. Ethique**

Plusieurs éléments m'ont permis de rester attentif à l'éthique de ma recherche.

### **6.3.1. Principe de non-malfaisance et de bienfaisance**

Il était important d'expliquer aux différentes institutions que je ne cherchais pas à prouver quoi que ce soit, tel que le décalage entre activité prescrite et réelle ou une possible non-prise en compte de la responsabilité collective. J'ai fait part à mes interlocuteurs que mon intérêt était surtout de comprendre de quelle manière ils travaillaient et comment la responsabilité collective pouvait être intégrée.

Je me suis efforcé de reformuler souvent les propos des personnes interrogées durant l'entretien, afin de vérifier ma compréhension, mais aussi pour qu'elles y retirent un bénéfice, en leur permettant, par effet miroir, de revoir leur propre pratique et d'en comprendre certains éléments. Parfois, je donnais des exemples de mon institution, afin de montrer que je ne venais pas en tant que donneur de leçon, mais que sur ma propre place de travail, les mêmes difficultés apparaissent et que leur témoignage pouvait me servir de pistes pour trouver des solutions.

### **6.3.2. Respect du consentement libre et éclairé**

C'est le répondant qui a choisi de participer à l'entretien. Avant de commencer, il a été informé, dans les grandes lignes, sur le contenu de l'entretien, sur les buts de l'enquête et sur la possibilité de faire une pause à tout moment ou d'annuler l'entretien.

### **6.3.3. Respect des personnes vulnérables**

Le risque pour les personnes vulnérables était nul car elles ne participaient pas aux entretiens et il était impossible de les identifier dans les témoignages donnés. Les seules personnes interrogées étaient des professionnels.

### **6.3.4. Confidentialité et anonymat**

L'anonymat a été respecté pour toutes les institutions et pour les personnes interrogées. Les institutions m'ont donné leur accord pour que je précise le type de population qu'elles accueillent et je suis resté suffisamment vague concernant le lieu.

Les quelques anecdotes se rapportant aux usagers ont été reportées de manière à ce qu'elles ne permettent aucunement d'identifier les personnes, chose qui m'était à moi-même impossible car les interviewés prenaient garde à l'anonymat de leurs usagers.

### **6.3.5. Neutralité et impartialité**

A aucun moment, durant les entretiens, je n'ai donné mon avis.

Lors de l'analyse des résultats, je me suis positionné professionnellement, en m'efforçant de juger sur des critères objectifs, en faisant appel à mon expérience et surtout à la théorie, et en évitant d'y mélanger des émotions ou des jugements découlant de sentiments.

#### **6.4. Echantillon**

Pour mon enquête, j'ai choisis 6 institutions. J'en ai contacté un plus grand nombre, mais certaines de mes demandes se sont soldées par un refus voire une absence de réponse.

J'ai fixé les critères pour les personnes interrogées de la manière suivante :

- Fonction d'éducateur : ma recherche théorique est centrée sur l'activité des éducateurs
- Diplômé : afin de prendre suffisamment de recul avec leur propre activité, il faut que les répondants possèdent tous les outils théoriques dispensés par la formation.
- Minimum deux ans d'expérience : une année est le strict minimum qui permette, à mon avis, d'expérimenter la vie institutionnelle sur un cycle suffisamment complet ; l'année supplémentaire d'expérience a été décidée afin d'interroger des personnes ayant eu le temps de comprendre le genre de leur équipe, leur propre style ainsi que le concept institutionnel et d'être capable de les expliquer.

## 7. ANALYSE

### 7.1. Présentation des répondants

Le tableau ci-dessous présente, pour chaque entretien (ex. : E1 = entretien 1), les personnes interrogées par sexe et statut et spécifie la population accueillie par l'institution qu'elles représentent.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Sexe	F	M	M	M	M	M
Statut	Educatrice	Educateur Chef d'équipe	Educateur	Educateur Chef d'équipe	Educateur Personne- relais	Educateur
Usagers	Jeunes en formation, placement AI	Adultes sans domicile fixe, divers types de placements (tutelle, pénal, social,...)	Adultes avec troubles psychiques, placements AI	Adultes avec troubles psychiques et autres troubles associés (notamment toxicomanie), placements civils (tutelle) et pénaux	Adolescents en préformation, placements sociaux et pénaux	Jeunes adultes en formation, placements sociaux et pénaux

### 7.2. Méthode d'analyse

Les entretiens ont été retranscrits fidèlement, puis les citations-clés, avec leur numéro de ligne dans la retranscription, ont été répertoriées et classées dans la grille d'entretien, en suivant les hypothèses auxquelles elles se rapportent. Celle-ci est consultable en annexe<sup>19</sup>. Je signale que certaines phrases qui ont été énoncées alors que l'entretien se trouvait dans une hypothèse donnée (ex : la deuxième), ont été classées, dans la grille d'entretien, sous une autre hypothèse (ex : la première), car elles s'y rapportaient plus directement.

Ci-dessous, ces citations-clés sont reprises par leur numéro de ligne, reformulées, puis rattachées aux indicateurs (en gras, ci-dessous) du canevas d'entretien, afin d'être analysées à travers les concepts théoriques.

L'analyse a d'abord été élaborée séparément par hypothèse, pour chaque entretien. Puis, une analyse transversale a été effectuée à travers les 3 hypothèses de chaque entretien, en liant les données entre elles (analyse inter-hypothèses). Enfin, une autre analyse complémentaire, également transversale, a été développée en traçant une ligne entre chaque entretien, par hypothèses (analyse inter-entretiens, par hypothèses).

Pour finir, une synthèse de toutes ces réponses a été élaborée et rattachée à la question de recherche.

<sup>19</sup> Voir annexe C : Grille d'entretien

## 7.3. Analyse des données

Malgré le fait que le terme *usager* ait été choisi pour désigner les personnes accueillies dans les différentes institutions, d'autres termes ont également été utilisés dans l'analyse écrite, suivant les réponses des interlocuteurs : résidents, jeunes,...

De plus, pour faciliter la lecture et pour garder l'anonymat, les institutions ont été numérotées avec le chiffre correspondant à l'entretien (ex : institution 1 pour l'entretien 1).

### 7.3.1. Entretien 1

#### 7.3.1.1 Hypothèse 1

Les réponses données dans la partie consacrée à la première hypothèse montrent que tant l'AI (mandant) que l'institution veulent que le jeune se responsabilise par rapport à ses choix, se motive et s'implique dans la formation (I.16 et 29). Le travail de l'équipe éducative est centré sur l'autonomie du jeune et donc sa responsabilisation (I.40). L'équipe adhère et applique l'injonction de responsabilité individuelle de l'usager et l'éducatrice y adhère également (I.90).

L'institution veut que le jeune prenne conscience qu'il est responsable de son choix de vie (I.29). L'éducatrice estime également qu'il a sa vie entre ses mains (I.105). De plus, elle pense que, ainsi, le jeune a le pouvoir de changer sa situation (I.122). Enfin, l'éducatrice rappelle que le jeune a des devoirs et obligations (I.47), mais elle ne parle pas de droits.

Si on se réfère aux indicateurs, on constate que les deux types de prescriptions sont touchés, à savoir les **textes procéduraux** (le mandat de l'AI) et les **textes théoriques** (concepts institutionnels). Ici, la prescription de **responsabilisation individuelle** est très présente à tous les niveaux.

La responsabilisation du jeune est adoptée par le **genre** de l'équipe qui est en accord avec cette valeur. Un **observateur externe** peut le constater, car le travail est centré essentiellement sur cette notion. Il est donc difficile de parler de distance avec la prescription. Le **style** de l'éducatrice est également centré autour de cette notion, car elle y adhère complètement, elle interprète la **prescription** fidèlement, **sans besoin de l'ajuster**.

On voit que le jeune est considéré par l'institution et l'éducatrice comme étant **maître de son destin** et que l'éducatrice utilise ce qui a été décrit dans la partie théorique comme **fiction nécessaire**, c'est-à-dire rendre à l'usager le pouvoir de changer sa situation en lui faisant « croire » que tout repose entre ses mains. On lui demande donc de répondre de lui-même, sur ce qu'il fait pour modifier son futur. C'est à nouveau sa responsabilité individuelle qui est questionnée.

L'éducatrice a parlé de devoirs et d'obligations, qui sont assez conséquents, sans parler de droits. Ceci qui laisse supposer **une inégalité entre éducateur et usager face au contrat**. Ceci représente une autre manière de responsabiliser le jeune, qui sait à quoi il doit s'en tenir.

On constate donc que plusieurs composantes de la responsabilisation individuelle sont présentes. Il en ressort qu'il n'y pas de distance avérée entre la prescription de responsabilité individuelle et la position de l'équipe. En conséquence, et c'est ce que mentionnait la première hypothèse, la distance de l'éducatrice avec cette prescription est également nulle, proportionnellement à celle prise par son équipe.

### 7.3.1.2 Hypothèse 2

Le fait que la personne interrogée considère que l'usager est maître de son destin et qu'il est nécessaire de le lui faire prendre conscience est une conception de la vie et du travail que cette professionnelle a apprise au fil du temps (I.104) et qui est très présente chez elle, en tant que philosophie (I.122).

L'éducatrice signale aussi que dans sa manière de travailler et dans celle de l'équipe, les objectifs et les moyens mobilisés pour le projet du jeune sont individuels à ses besoins (I.139). En allant plus dans les détails concernant le projet, il apparaît que les employeurs du jeune, quand il effectue des stages, s'adaptent à ce jeune, en revoyant leurs exigences (I.158). L'éducatrice insiste ensuite sur le fait que les sentiments du jeune sur sa situation ou son histoire sont entendus, validés (I.170), mais, pour la suite de la prise en charge, ces données ne sont plus prises en compte (I.174).

A la fin de l'entretien, un autre type de projets, déjà réalisés, est discuté. Il s'agit des projets institutionnels. L'éducatrice parle d'une modification du nom de l'institution, qui avant faisait allusion à une situation de handicap. Ceci est susceptible d'avoir un impact sur le regard de la société sur les jeunes accueillis dans cette institution (I.251). Cette modification du nom permettrait à la société de voir ces jeunes comme des personnes en formation et non plus en tant que personnes en situation de handicap. Ceci, en retour, permettrait aux jeunes d'avoir une image de soi différente, valorisante (I.263).

Elle parle également d'un autre projet. Il s'agit d'un restaurant, ouvert au public, dans lequel travaillent des jeunes de l'institution, supervisés par des MSP. Ce projet permet à nouveau de donner au public une autre image des jeunes, et amène les clients qui viennent prendre un repas à adopter une certaine tolérance à leur égard (I.285), jouant le jeu. Ainsi, le jeune peut apprendre le métier dans une réalité quasi professionnelle, tout en étant encore protégé par cette tolérance des gens et par l'aide des MSP (I.288).

C'est dans le sens de la responsabilité individuelle que l'éducatrice a développé son **intelligence pratique**. Son **expérience** l'a amenée à se forger une philosophie qui s'appuie sur cette notion, et elle **intègre cette idée à la réalité**. En revanche, il ne s'agit **pas** ici **d'une prise de conscience d'un décalage entre prescription et réalité**, vu qu'elle adhère à la prescription institutionnelle qui se base également sur cette valeur.

Les objectifs et les moyens mobilisés dans les projets sont individuels pour chaque jeune, selon ses besoins. Il s'agit d'une acception de **se faire guider par le réel**. C'est-à-dire que la professionnelle se fie à ce que lui présente le jeune et l'aide à construire son projet par rapport à ça, en-dehors de ce qui est dicté par la prescription, car cette dernière ne peut pas prendre en compte toutes les nuances de chaque situation rencontrée. Donc, en ce sens, on peut dire que c'est l'intervenant qui s'adapte au jeune, même si l'objectif final reste que ce soit lui qui se responsabilise. Cette adaptation représente une autre facette de l'**intelligence pratique**, nécessaire pour combler les lacunes inhérentes à une prescription qui reste, par la force des choses, générale. Il s'agit d'une première intégration de **responsabilité collective**, car c'est l'institution qui essaie de suivre le jeune dans ses projets et de s'ajuster, comme l'interviewée le rappelle (I.59).

A travers la sollicitation des employeurs pour qu'ils s'adaptent, c'est une autre part de responsabilité collective qui est intégrée au projet, au niveau des **partenaires**. On agit sur une des causes de **fragilisation du lien social de participation organique**. Il concerne **les normes adaptées à une partie de la société seulement** et, dans une moindre mesure, **au rapport de travail purement économique**. En effet, l'employeur revoit ses normes et baisse ses exigences. De plus, dans sa relation avec le jeune, il n'est plus seulement celui qui donne un travail contre un salaire. Il rentre dans le processus de formation du jeune, différemment que lors d'un apprentissage, car il s'adapte suffisamment à lui.

Au stade du **constat**, différents paramètres de **fragilisation des liens sociaux** sont pris en compte. Cependant, ceci semble ne servir que d'étape charnière entre le passé et le futur du jeune. En ce sens qu'on accepte que le passé soit en partie indépendant de la volonté du



jeune, mais que concernant le futur, on rappelle au jeune qu'il est le seul à faire changer les choses (**maître de son destin et fiction nécessaire**), avec différents moyens mobilisés. Ici, la responsabilité collective n'est intégrée qu'à titre indicatif, et principalement pour aider l'utilisateur à prendre du recul avec sa situation.

Concernant les projets institutionnels (changement de nom et restaurant), leur **but** est de réparer la **fragilisation du lien social de participation organique** à travers la sollicitation du collectif pour tenter de revoir **les normes adaptées à une partie de la société seulement**. La **finalité** de ses projets touche à tous les liens sociaux. D'une part, il s'agit d'aider les jeunes à **se construire une identité, fragilisée par des normes difficiles à interpréter**, à travers la valorisation de leur propre image, et d'autre part, de leur permettre d'avoir **un rapport au travail autre qu'économique**, afin d'apprendre leur métier, car les MSP s'adaptent et les clients acceptent de baisser les exigences et de jouer le jeu.

L'idée de responsabiliser le jeune est confirmée dans cette partie de l'entretien. On voit bien que l'expérience n'a pas amené l'éducatrice à intégrer de la responsabilité collective dans le projet. Elle se centre principalement sur la responsabilité individuelle, comme le demande la prescription. Mais cette dernière prévoit également que la collectivité soit sollicitée, principalement à travers le fait de suivre le projet du jeune (l'éducatrice étant garante du côté collectif) et des partenaires qui s'adaptent à lui. Il s'agit des seuls éléments de responsabilité collective appliqués au projet de l'utilisateur.

Les projets institutionnels en revanche questionnent directement la société, à travers sa perception des jeunes de cette institution, que l'institution tente de modifier.

### 7.3.1.3 Hypothèse 3

Les réponses données montrent que la plupart des placements de cette institution sont des placements non obligatoires financés par l'AI, à part quelques exceptions de l'ordre du pénal (I.208). L'éducatrice ne voit pas de différence entre un placement social et pénal, dans la prise en charge (I.235). Concernant le sentiment qu'a le jeune d'avoir été victime de la décision du Juge, même si cette impression est acceptée par la professionnelle, elle estime nécessaire de lui faire prendre conscience également de sa part de responsabilité tant dans son passé que pour son futur (I.242).

La plupart des mandats sont donc des **demandes sociales**, avec quelques rares **commandes sociales**. Cependant, ceci n'a aucune incidence dans l'intégration ou non de responsabilité collective dans le projet du jeune. On peut souligner une seule différence, Pour un cas pénal, même lors du **constat**, l'éducatrice tient à ce que le jeune évite de prendre le rôle de victime dans la décision du Juge. On le considère comme **responsable de sa situation**. C'est donc à nouveau une tentative de responsabilisation individuelle, même si, par la suite, on ne s'attarde plus sur cette décision pénale.

Il n'y a donc pas de différence dans l'intégration d'éléments de responsabilité collective dans le projet, que le mandat provienne d'une demande ou d'une commande sociale.

### 7.3.1.4 Analyse inter-hypothèses

Il résulte de l'analyse que la mission institutionnelle est centrée autour de la responsabilité individuelle, pour rendre l'utilisateur autonome. C'est également ce que veulent les mandants, indépendamment du type de placement (obligatoire ou libre) et l'équipe, ainsi que l'éducatrice, qui se réfère à son expérience, adhèrent à cette idée, sans adopter de distance avec la prescription. Cependant, dans les projets du jeune, la responsabilité collective est tout de même sollicitée au niveau des partenaires. L'éducatrice se sent aussi garante de l'évolution du projet du jeune. C'est dans ce sens qu'elle voit la responsabilité collective de

l'institution envers le jeune. D'un autre côté, les projets institutionnels questionnent clairement la responsabilité collective.

Je pense qu'il s'agit d'un subtil jonglage entre les deux types de responsabilités. La fiction nécessaire est totalement utilisée, et, en tant que fiction, elle est compensée dans la réalité par le fait de solliciter les partenaires pour qu'ils s'adaptent au jeune. En fait, l'institution se donne les moyens, en touchant la responsabilité collective à travers le projet de l'utilisateur, de viser la responsabilité individuelle de celui-ci.

Etant donné que l'institution est un centre de formation, le nombre de tâches sur ce sujet sont nombreuses. Ceci semble limiter le travail avec le cercle relationnel de l'utilisateur afin d'intégrer certains paramètres de fragilisation qui échappent tant au jeune qu'à la famille. On rappelle d'ailleurs à l'utilisateur que c'est à lui maintenant de tout faire pour changer sa situation, les influences extérieures sont mises de côté.

Un paradoxe se dessine entre le fait de rappeler au jeune qu'il est seul maître de son destin et les projets institutionnels visant à changer le regard de la société. Ce qui est intéressant, c'est qu'on place sur le jeune la responsabilité de sa situation, tout en admettant, à travers d'autres projets, que la société est en partie impliquée dans l'histoire personnelle du jeune, car actuellement inadaptée à lui et ses problématiques. C'est une sorte d'équilibrisme entre les deux types de responsabilités, mais sans admettre explicitement celle de la société.

### 7.3.2. Entretien 2

#### 7.3.2.1 Hypothèse 1

L'éducateur interrogé souligne que peu de règles gèrent la vie institutionnelle (I.8). L'institution est divisée en trois foyers. Celui de A a comme but premier d'offrir un toit (I.102) et ceux de B et C, de travailler avec la personne sur la base de projets éducatifs (I.59), en les responsabilisant par rapport à leurs projets (I.225).

L'éducateur explique ensuite que l'échec n'est pas considéré comme raison d'abandon (I.158), et qu'on essaie de comprendre les raisons qui peuvent amener l'utilisateur à ne pas s'inscrire pas dans le processus d'accompagnement, dans les foyers de B et C (I.158). Il affirme qu'on refuse de faire porter tout la responsabilité de la situation sur les épaules de l'utilisateur (I.334).

Il signale également que, même si les procédures sont communes à toute l'institution, chaque professionnel travaille à sa manière (I.370). Il parle également du règlement entravé, notamment en matière de tolérance à la consommation d'alcool, mais ceci est fait en ayant discuté en équipe, lors des colloques (I.375).

On constate que les **textes procéduraux** sont maigres en termes de règlement, mis à part quelques règles de vie en commun (pas d'alcool, de drogue, de violence). Le bilan entre devoirs et droits semble pencher du côté de ces derniers. Ils sont conséquents, en particulier, celui d'avoir un toit et à manger, sans rien demander en retour, pour le foyer A. Il ne semble donc **pas avoir d'inégalité entre éducateur et usager face au contrat**, car pas de supériorité des devoirs sur les droits, ni de placement sous condition, en-dehors du respect de règles sociales simples. La seule allusion à la **responsabilité individuelle** de l'utilisateur réside dans le fait de le responsabiliser par rapport à ses projets.

**L'échec n'est pas forcément montré à l'utilisateur** pour insister sur **sa responsabilité individuelle**, c'est plutôt l'institution qui va se pencher sur les raisons de cet échec, étant même prête à continuer un moment avec lui, même en cas de refus. On ne juge **pas l'utilisateur responsable de sa situation**, du moins pas complètement. Ceci laisse déjà penser que, dans les **textes théoriques** de cette institution, la société a une part de responsabilité dans chaque situation, et que cette responsabilité peut être questionnée. Cependant, l'éducateur a peu fait allusion aux textes théoriques, car l'institution est en train

de se pencher sur son concept, qu'elle va modifier, en fonction des nouveaux besoins auxquels elle doit répondre.

Un **observateur externe** verrait que le **genre professionnel** prend le pas sur la prescription, qu'il **ajuste**. Il y a donc une **part d'indétermination qui est permise**, suivant les situations. Chaque professionnel travaillant différemment, ceci offre une **palette de différents choix de voir le monde**, avec certes une base commune, cette dernière déterminant **dans quelle fourchette les différents scénarios sont envisageables**.

Le genre professionnel prend donc une certaine distance avec la prescription, distance parfois prévue par le règlement, alors qu'à d'autres occasions, il s'agit d'une entrave, mais discutée en équipe. Le fait que certaines entraves au règlement sont permises et discutées, montrent que l'équipe s'adapte en partie au pensionnaire. Comme chaque professionnel de cette institution travaille à sa manière, on peut affirmer qu'ils **réinterprètent la prescription** de responsabilisation individuelle à travers leurs **styles individuels**. Il y a donc une prise de distance par rapport à cette notion.

Dans cette institution, la responsabilité individuelle est donc peu présente dans la prescription, en particulier les textes procéduraux. De plus, l'équipe éducative a une marge de manœuvre assez importante, que lui confère la prescription. Elle prend des distances avec cette dernière, trichant (ne veut pas dire frauder) parfois avec elle, mais toujours en discutant en groupe. Elle s'adapte donc beaucoup à l'usager. L'éducateur interrogé adopte la même distance que son équipe.

### 7.3.2.2 Hypothèse 2

L'éducateur fait un long monologue par rapport à ses expériences et ce que cela lui a appris. Il décrit le modèle figé que certaines institutions veulent inculquer aux jeunes, avec l'injonction de s'adapter (I.310). Il pense qu'on devrait se pencher sur le modèle sociétal et réfléchir à un changement plus global (I.320).

La personne interrogée parle également de sa prise en charge. Elle explique que l'élaboration des objectifs se fait en tentant de suivre le projet de l'usager, en s'adaptant à lui (I.51), sans contrainte (I.75). Il insiste à plusieurs reprises sur l'importance, comme déjà expliqué dans l'hypothèse 1, de responsabiliser la personne dans le projet et de s'y adapter. Ce qui compte, ce n'est pas le résultat de s'en sortir, mais bien d'aller dans le sens des désirs de l'usager, tout en y mettant une réserve déontologique en cas de danger ou d'impossibilité (I.254). L'éducateur relate également un fait : alors qu'il essayait de responsabiliser un usager dans ses démarches administratives, il s'est rendu compte que c'était quasiment mission impossible. Il a alors décidé de faire pratiquement toutes les démarches avec lui, reprenant à son compte une part de responsabilité (I.173). En lien avec ce type d'anecdotes, il donne son avis sur le partage de responsabilité. Il trouve que la limite est floue entre responsabilité individuelle et collective (I.305), il se demande (non répertorié dans la grille d'entretien) à quel point on est en général prêt à respecter l'avis de l'usager. Il rappelle que la responsabilité de son institution est d'aider la personne, mais seulement tant qu'elle veut être aidée (I.362).

Il parle également du futur professionnel des usagers. Lorsqu'ils ont la possibilité de faire un stage ou de trouver une place de travail, l'institution peut décider ou non, en collaboration avec eux, de demander au patron de s'adapter, suivant ce qui a été défini dans le projet (I.262).

Ainsi, l'**expérience** de l'interviewé l'a amené à adopter une certaine distance par rapport à la responsabilité individuelle, constatant **un décalage entre une telle prescription et la réalité**. Sans dénigrer l'implication de l'individu, il juge important de bousculer également la **responsabilité collective**, notamment au niveau du **lien social de participation organique**, et changer, dans la vie professionnelle, des **normes adaptées à une partie de la société seulement**.

On se retrouve face à un discours cohérent sur deux niveaux. D'un côté il estime que certains concepts institutionnels (**textes théoriques**) sont dépassés, pas assez adaptés. D'un autre côté, qu'on pourrait qualifier de sociologique, voire de philosophique, il juge la responsabilité de la société sur la situation des usagers et leurs projets.

Cette deuxième partie d'entretien montre également plusieurs facettes du travail de ce professionnel. Elle montre qu'il travaille avec son propre **style individuel, en ajustant la prescription et le genre à chaque situation**. Lui-même **accepte de se faire guider** par les situations que lui présentent les résidents, vu qu'il accepte de les suivre dans leur projet, tant que ceux-ci restent dans une limite déontologique. Il **intègre** ses idées, **sa manière de travailler, à la réalité**, car durant l'entretien, les faits qu'il relate sont soulignés par sa façon de voir le monde. On peut dire que lui, le **porteur** du projet, s'adapte beaucoup à l'usager. Le **but** est bien de responsabiliser l'usager dans son projet, mais plutôt dans une idée de coaching et non en l'amenant à s'adapter absolument aux normes sociétales qu'il juge rigides. La **finalité** est que le projet de la personne, suivant ses désirs, se réalise. Les **moyens** de coaching sont adaptés à la personne, dans un but de pouvoir l'aider le plus loin possible.

Les employeurs qui accueillent les usagers de cette institution peuvent parfois être des **partenaires**, qui revoient **les normes adaptées à une partie seulement de la société**. Parfois, ils ne le font pas, si l'éducateur et l'usager jugent qu'il est important que ce dernier se confronte à une réalité dans laquelle c'est à lui de s'adapter. Mais ceci est toujours fait au cas par cas.

Ainsi, l'expérience de l'interviewé l'a amené à prendre conscience d'un décalage entre la réalité et la prescription de responsabilisation individuelle, car les normes sociétales et les modèles institutionnels, sont pour lui trop rigides et devraient être revus. Cet avis transparaît dans sa prise en charge, essayant, grâce au concept et au règlement institutionnel d'une part, et à son propre style individuel d'autre part, d'intégrer des paramètres de responsabilité collective dans les projets. Il intègre donc également sa propre responsabilité en tant qu'éducateur garant de la collectivité, se mettant au maximum au service des intérêts de l'usager, dans les limites de la déontologie.

### 7.3.2.3 Hypothèse 3

Cette institution reçoit tant des mandats libres que des placements sous contraintes (I.428). L'intervenant constate que la responsabilité de l'usager est plus ciblée dans un mandat obligatoire, à cause des attentes qui en sont à l'origine (I.458).

On déduit de cette partie que ce qu'a dit l'éducateur pour l'hypothèse 2, concernant l'adaptation de l'institution et du pourtour à la personne, est moins applicable pour une **commande sociale** que pour une **demande sociale**. Il y a bien une injonction de responsabilité individuelle plus forte, car elle vient des prescriptions théoriques présentes dans les textes de loi, à partir desquels les mandats pénaux sont émis.

Dans cette institution, la responsabilité collective est donc plus facilement intégrable dans un projet éducatif faisant suite à une demande sociale.

### 7.3.2.4 Analyse inter-hypothèses

Ce qui transparaît dans tout l'entretien, c'est la prise en compte d'une responsabilité collective sur les situations rencontrées et sur les possibilités des usagers de s'en sortir.

La spécificité réside dans l'importance accordée au projet, aux intérêts de l'usager, et non pas à l'injonction qu'il s'en sorte. Ce que veulent les mandants (communes, services sociaux, ...), est de diminuer le nombre de SDF et qu'ils ne soient plus à charge de la société. Ceci a été explicité durant l'entretien. Or, la prise en charge se centre plutôt autour

des intérêts de l'utilisateur. Il semble qu'il y ait un décalage entre les attentes des mandants et l'activité réelle.

On peut supposer que le fait de travailler avec des personnes pouvant être complètement hors-système et qui malgré tout arrivent à survivre ait pu contribuer à la réflexion de l'éducateur sur les normes sociétales.

Je pense que l'institution sait faire la part des choses entre responsabilité individuelle (règles de base, s'investir dans son projet) et responsabilité collective, à travers le constat de la situation de la personne et les moyens et buts du projet. Si l'institution prend une certaine distance avec les attentes des services placeurs, l'équipe ne se sent pas forcément en décalage avec les prescriptions institutionnelles, en-dehors de certaines règles transgressées, après en avoir discuté en équipe. Ceci est certainement dû à la large part d'incertitude et d'imprévu que permettent concepts et directives. A mon avis, ceci permet que ce soient les professionnels qui s'adaptent aux différentes situations rencontrées et aux usagers, et non l'inverse.

De mon point de vue de professionnel, il s'agit d'une prise en charge efficace, même si les éducateurs doivent certainement beaucoup donner d'eux-mêmes pour s'adapter, au lieu de brandir un règlement dominé par la sanction. En montrant à l'utilisateur qu'il n'est pas le seul responsable de sa situation, je pense qu'on lui enlève une part de pression, ce qui peut l'aider à avancer. Cependant, je pense que, comme le fait l'institution 1 qui procède à une sensibilisation de la société à travers ses projets institutionnels, l'institution 2 aurait également une carte à jouer dans le questionnement direct de la responsabilité collective, à travers un travail de sensibilisation, et non pas uniquement auprès des patrons de stages professionnels.

### 7.3.3. Entretien 3

#### 7.3.3.1 Hypothèse 1

L'éducateur interrogé parle de la responsabilité de l'utilisateur, en expliquant qu'elle est analysée, pour déterminer jusqu'à quel degré on peut s'y appuyer (I.5). On prend en considération la responsabilité individuelle (I.42), sans occulter la maladie de la personne qui lui enlève une grande part (I.63). Ceci est fait en utilisant le concept institutionnel, qui contient le Processus Par Handicap (PPH), qui prend en compte l'utilisateur dans son intégralité.

L'interviewé explique que lors d'une non atteinte des objectifs, ceux-ci sont revus pour l'année suivante. Il n'y a pas d'abandon de l'utilisateur (I.105). Il affirme également que le règlement n'est pas très contraignant, il s'agit plutôt de règles de vie commune, avec des lignes de base telle que l'interdiction de la violence (I.136)

Concernant la prescription institutionnelle, dont les points autour de la responsabilité individuelle, l'éducateur estime que lui et son équipe professionnelle sont en accord avec elle (I.141).

On constate que la **responsabilité individuelle** est un thème présent, mais nuancé par la maladie, ce qui fait qu'on ne juge pas la personne uniquement **responsable de sa condition**.

Un **observateur externe**, en lisant les **textes théoriques** utilisés dans l'institution, dans lesquels on trouve le PPH, pourrait dire que ce qui caractérise le **genre professionnel** est l'adaptation à l'utilisateur. Il existe une **part d'indétermination**, qui dépend de chaque situation rencontrée et qui est prévue par le PPH. Il s'agit d'une responsabilisation individuelle revue à la baisse.

Concernant les **textes procéduraux**, les droits sont supérieurs aux devoirs et les conditions sont maigres pour être accepté dans cette institution, car les personnes sont hébergées dans ce qui est considéré comme leur propre lieu de vie. On ne dénote **pas d'inégalité**

**entre éducateur et usager face au contrat.** Il s'agit d'un paramètre de responsabilisation individuelle qui n'est pas présent dans cette institution.

Il n'y **pas de prescription de responsabilité individuelle interprétée** par les professionnels sur le terrain. Ceci provient probablement de la présence d'autres points, dans le PPH, ciblant des éléments qui échappent à la responsabilité de l'usager, mesurée au cas par cas.

Dans cette institution, on peut difficilement parler de prise de distance de l'équipe et de l'éducateur par rapport à la prescription de responsabilité individuelle, car celle-ci est déjà nuancée par le concept institutionnel lui-même, qui laisse une place importante aux éléments échappant à la volonté de l'usager. Ainsi, la distance avec la responsabilité individuelle est plutôt prise par les textes théoriques, qui guident l'action des intervenants de cette institution.

### 7.3.3.2 Hypothèse 2

Le travailleur social interrogé explique qu'avec l'expérience et suite à certaines formations continues, il a lui-même pris une certaine distance par rapport à la norme sociétale visant la responsabilité individuelle, notamment suite aux bilans médicaux qui imputent une partie de celle-ci aux usagers dont il s'occupe (I.167).

L'éducateur parle également de projet d'accompagnement individualisé (I.24), dans lequel un bilan est fait, à l'aide du PPH, pour décrire au maximum tout ce qui a prédéterminé la situation dans laquelle se trouve la personne (passé, habitudes, environnement, maladie,...) (I.24). Concernant les moyens mis en place dans l'accompagnement, notamment socioprofessionnel, l'éducateur parle d'une adaptation des ateliers de production, tels que la cuisine (I.226). Cependant, il ne s'est pas étendu sur le sujet car il ne travaille pas sur ce secteur.

Lorsqu'il parle des objectifs dans les projets, il place avant tout le bien-être de la personne, l'autonomie venant en second plan et à différents degrés, suivant ce que présente l'usager en termes de capacités (I.195). Parmi ces objectifs, certains concernent les liens familiaux, mais le travail est fait principalement avec l'usager. (I.257). L'aspect social et culturel et les relations amicales sont également concernés par les objectifs (I.286).

L'éducateur parle également d'un projet institutionnel, qui consiste, à travers un service de communication, à sensibiliser la société sur les troubles psychiques et sur les besoins d'adaptations envers les personnes qui en sont touchées (I.299).

On assiste à une **prise de conscience d'un décalage entre la prescription de responsabilité individuelle et la réalité**, par rapport à son inadéquation si elle venait à être appliquée telle quelle dans cette institution. Il est intéressant de noter que cette prise de conscience s'est surtout accentuée après que l'interviewé ait suivi une formation continue sur les maladies psychiques, dans le cadre de son travail. On peut en déduire que cette prise de conscience a été influencée par son cadre professionnel ainsi que par la population prise en charge.

Les références au PPH dans les affirmations de l'éducateur permettent de dire que, dans l'accompagnement individualisé, l'éducateur accepte de se faire **guider par la situation**, notamment suite au **constat**, dans lequel **plusieurs paramètres de fragilisation de liens sociaux** sont pris en compte : histoire, maladie (ne permettant pas à l'usager de satisfaire aux normes sociétales), relations familiales, relations amicales, niveau économique, .... La **finalité** première des projets est de viser le bien-être des personnes. Plusieurs **buts**, pour y arriver, peuvent être visés.

Par rapport au **lien de participation organique**, on adapte, dans les ateliers protégés ou semi-protégés dans lesquels travaillent les usagers, **les normes adaptées à une partie de la société seulement**, et le **rapport de travail n'est pas uniquement économique**. Il s'agit plutôt d'un rapport social, car le **but** est de permettre aux résidents de se réaliser dans une activité productive, afin d'améliorer leur bien-être.

D'autres **buts** sont visés à travers les projets. La reconstruction du **lien de filiation** ou l'acceptation de la rupture de celui-ci, en est un. On prend ainsi en compte les effets de la **pérennité de l'union conjugale qui n'est plus assurée**, et l'**autonomisation de chaque membre de la famille**. Un autre **but** est la reconstruction du **lien de participation élective**, à travers des projets à but socioculturel, dans une tentative d'inverser la tendance à l'**appauvrissement de relations amicales stables**, car la maladie peut amener les usagers de cette institution à l'isolement. Cependant, même si la famille peut devenir un **partenaire**, on n'intervient pas sur elle. C'est le résident qui est sollicité, mais uniquement si c'est son désir. Il en va de même pour les activités socioculturelles.

En revanche, c'est la société qui est directement touchée lorsque l'institution entreprend une démarche de sensibilisation, dans le **but** de modifier les **normes sociales adaptées à une partie de la société seulement**. L'utilisateur n'est pas concerné par ce projet, si ce n'est en tant que **bénéficiaire** à long terme.

Ainsi, l'expérience a effectivement permis à l'éducateur de prendre une distance par rapport à la norme sociale de responsabilisation individuelle, et cela l'a aidé à aller dans le sens de la prescription institutionnelle qui accorde une part de déresponsabilisation à l'utilisateur, car le statut de ce dernier résulte de l'interconnexion de plusieurs paramètres, tant individuels, familiaux, que sociaux.

L'éducateur intègre des paramètres de responsabilité collective dans les projets, dès le constat, et les objectifs visent divers paramètres de fragilisation de lien social. Cependant, ce n'est pas seulement suite à l'expérience de l'éducateur, mais surtout parce que le concept institutionnel le prévoit. En revanche, il n'y a pas de demande d'adaptation du pourtour social de l'utilisateur, si ce n'est aux ateliers protégés ou semi-protégés. Enfin, le projet de sensibilisation de la société sur les troubles psychiques touche directement la responsabilité collective, en sollicitant une adaptation de la société aux différents troubles dont peuvent être atteints les usagers de cette institution.

### 7.3.3.3 Hypothèse 3

La personne interrogée signale que même si certains usagers ont des tuteurs (I.327), toutes les demandes de placements sont libres, sans contrainte d'une quelconque autorité (I.346). L'institution ne répond donc qu'à des **demandes sociales**.

On ne peut donc pas vérifier si la responsabilité collective est plus facilement intégrée dans les projets faisant suite à une demande sociale que ceux découlant d'une commande sociale.

On peut par contre émettre l'hypothèse complémentaire suivante : étant donné le caractère libre des placements, il est possible que l'injonction de responsabilisation individuelle soit moins présente dans cette institution que dans une autre qui accepterait des placements sous contrainte. Ceci reste bien entendu à vérifier.

### 7.3.3.4 Analyse inter-hypothèses

Le bien-être des usagers est le point central de la mission institutionnelle. Pour l'atteindre, c'est avant tout l'institution qui s'adapte à l'utilisateur et non l'inverse. On peut donc parler de responsabilité collective en ce sens. A travers des projets individuels pouvant viser la reconstruction de certains liens sociaux, toujours suite à une demande de l'utilisateur, c'est encore son bien-être qui est visé, cependant, si l'institution s'adapte beaucoup à lui, il n'est pas demandé au pourtour social de s'adapter. En tant que lieu de vie pour le résident, la tâche est déjà grande pour que ce dernier s'y sente bien. Le travail sur le pourtour social demande certainement des outils qui dépassent la mission première de l'institution. En

revanche, à travers le service de communication, la société est directement sollicitée afin qu'elle fasse un effort d'adaptation.

Je pense que pour les usagers présentant ces troubles psychiques, cette institution a trouvé le bon équilibre pour agir sur deux fronts : d'un côté au quotidien, de manière individuelle, avec comme fil rouge le bien-être du résident, sans forcément questionner la responsabilité collective (à part celle de l'institution) ni insister sur la responsabilité individuelle, et, d'un autre, la sensibilisation de la société afin de modifier, à long terme, certaines normes sociales et de contribuer donc au changement social. La finalité de ce dernier projet peut être vue comme étant de réduire le nombre de personnes ayant besoin d'une structure telle que cette institution, car trouvant à l'extérieur des normes plus souples, du moment que la société accepte, comprend mieux les personnes souffrant de troubles psychiques et s'y adapte.

Cette institution propose donc une double action : changement individuel (améliorer le bien-être des résidents) et changement social (améliorer l'acceptation et l'adaptation de la société). Je pense qu'élargir cette sensibilisation de la société à travers les projets individuels et non plus seulement institutionnels, pourrait encore renforcer l'action sur le changement social.

### 7.3.4. Entretien 4

#### 7.3.4.1 Hypothèse 1

L'éducateur parle d'un nombre conséquent, dans son institution, de règles que l'utilisateur doit respecter (I.5). D'ailleurs, en cas de désaccord, on ressort le PV des réunions précédentes qu'il a signées pour lui rappeler son engagement (I.178). Il considère que c'est le résident qui est maître de sa propre évolution (I.51), adhérant à l'idée de « fiction nécessaire ». Cependant, certaines personnes, dont la famille, sont vues, suivant la situation, comme des freins à l'évolution du résident (I.58). Il explique que la responsabilité de la situation ne repose pas uniquement sur les épaules de l'utilisateur, mais également sur sa propre maladie (I.181).

Dans le quotidien, les résidents de cette institution sont sensibilisés par rapport à la citoyenneté (I.173). Même si le règlement est conséquent, la rechute (actes, consommation) est considérée comme faisant partie du processus et le contrat n'est pas rompu (I.99).

L'équipe adhère complètement à ces prescriptions (I.215) et l'éducateur, qui est aussi chef d'équipe, adopte le même positionnement (I.263).

Concernant la prescription relevant de **textes procéduraux**, la première allusion à la **responsabilité individuelle** concerne les nombreuses règles. Ceci indique un régime conditionnel, avec des devoirs supérieurs aux droits, les premiers étant rappelés à l'utilisateur par les PV des réunions, accentuant ainsi l'injonction à respecter les devoirs pour lesquels il s'est engagé. Il existe ici une **inégalité entre éducateur et usager face au contrat**. Dans les concepts institutionnels, découlant des **textes théoriques**, la responsabilité individuelle est fixée à travers les chances qu'on donne à l'utilisateur de changer sa situation. En effet, on le considère comme étant **maître de son destin** et la **fiction nécessaire** transparaît dans les pratiques. Donc, on le responsabilise fortement quant à son avenir, pensant que c'est la voie nécessaire pour le changement.

En revanche, concernant le passé, le résident n'est **pas considéré comme unique responsable de sa situation**, car la maladie joue également un rôle. La famille est parfois vue comme une entrave au développement, et peut ainsi être **en partie jugée responsable de la situation de l'utilisateur**. On pourrait penser que l'utilisateur est déresponsabilisé. S'il l'est par rapport à sa volonté, car il n'a pas choisi d'être malade, c'est tout de même sa personne, prise dans son ensemble, qui est responsabilisée.



En effet, la maladie n'est pas vue, comme dans le PPH, en tant que résultante des connexions entre la personne et la société, mais comme une déficience inhérente à la personne et qui échappe à sa volonté. Ceci est différent de la vision de l'institution 3 dans laquelle le PPH prend en compte plusieurs paramètres qui, en s'interconnectant, génèrent le handicap. Dans un domaine plus large, le fait que la famille soit jugée responsable ne suffit pas ici pour dire que la responsabilité collective soit questionnée, car l'accusation est portée sur les interventions de certaines familles et non pas sur leur impossibilité à aider l'utilisateur, impuissance produite par le fonctionnement sociétal.

Un autre aspect de responsabilisation individuelle est introduit par la **citoyenneté abordée** au quotidien, car on parle aux usagers surtout de devoirs, envers l'AI qui paie de l'argent, et un peu de droit, celui de voter, qui est également un devoir civique.

On constate donc à ce stade que la responsabilité individuelle est fortement ciblée. En contrepartie, l'évolution du résident, dans les **textes théoriques**, est vue comme un processus, dans lequel la rechute est prise en compte et acceptée. Il n'est donc **pas abandonné en cas d'échec**, car celui-ci n'est pas considéré en tant que tel, mais plutôt comme un moyen d'avancer et de se repositionner.

Ce qui vient d'être décrit relève d'un fonctionnement d'équipe, qu'un **observateur externe** pourrait constater. Ce fonctionnement est en totale adéquation avec la prescription de responsabilisation individuelle, **qui n'est pas ajustée**, l'éducateur y adhère également. Ainsi, **genre** de l'équipe et **style** de l'éducateur ne montrent pas de distance avec la responsabilité individuelle.

La responsabilité individuelle est donc très présente dans cette institution, tant dans les textes procéduraux que théoriques.

On ne peut pas parler de prise de distance de l'équipe et de l'éducateur avec les prescriptions touchant à la responsabilité individuelle, car tous deux y adhèrent complètement.

#### 7.3.4.2 Hypothèse 2

Le professionnel interrogé parle de son expérience, en signalant qu'elle l'a plutôt convaincu sur la nécessité de la responsabilisation individuelle (I.286).

Il affirme que ses interventions sont basées sur le projet de la personne (I.21). Il évoque l'importance d'informer les différents partenaires sur la maladie des résidents, afin qu'ils puissent anticiper d'éventuels problèmes et adapter certaines exigences. Les partenaires peuvent être des patrons (I.308) ou même des entraîneurs sportifs (I.354). Il parle également des objectifs de certains projets, qui peuvent directement concerner des aspects en-dehors de la vie professionnelle, tels que la famille (I.320 et 325), et le cercle de fréquentation, à travers la culture et les hobbies (I.339). Afin de faciliter la création ou la réparation de ces liens, des professionnels internes à l'institution sont sollicités. Il s'agit de deux psychologues (I. 320 et 325) et d'une animatrice socioculturelle (I.339), intégrées au projet de l'utilisateur.

Il ressort tout d'abord de ces passages que, aux yeux de l'éducateur, **son expérience ne lui a pas fait prendre conscience d'un décalage entre la réalité et la prescription de responsabilité individuelle**, bien au contraire.

Ensuite, par rapport au projet, on constate que, dans l'intervention, il **accepte de se faire guider par la situation**, car il part du projet de l'utilisateur, et non d'un projet qu'il impose à ce dernier. Il doit donc adopter un **style individuel** pour chaque situation rencontrée.

Des paramètres de responsabilité collective sont pris en compte sur plusieurs niveaux. Concernant les **liens de participation organique**, les **partenaires** tels que les employeurs et les entraîneurs sportifs sont sollicités, en leur demandant de s'adapter à l'utilisateur, afin que l'environnement soit plus ajusté à la personne et à ces troubles psychiques. Il s'agit donc ici de questionner les **normes adaptées à une partie de la société seulement**.

Grâce à l'intervention des deux psychologues et de l'animatrice socioculturelle, certains projets ont comme **buts** de travailler sur les liens familiaux ou amicaux (culture, hobbies), c'est-à-dire sur **les liens de filiation** et de **participation élective**. Il s'agit d'une tentative de réduire les effets de **l'autonomisation de chaque membre de la famille** ainsi que de **l'appauvrissement des relations amicales stables**, et d'une manière globale, à travers les activités socioculturelle, de revoir les **normes adaptées à une partie de la société seulement**. On remarque donc des nuances entre la responsabilisation absolue de l'utilisateur (règlement, fiction nécessaire,...) et la réalité qui impose au professionnel d'agir sur des éléments qui échappent à la volonté de l'utilisateur, en particulier les relations familiales. Pour ces dernières, l'utilisateur ne participe pas à certaines réunions, le déresponsabilisant alors totalement.

Ces éléments de responsabilité collective ne sont pas introduits par la seule volonté de l'éducateur. Si c'était le cas, on pourrait dire qu'il s'agit d'une prise de conscience d'un décalage entre prescription (centrée autour de la responsabilité individuelle) et la réalité. Or, il s'agit ici d'un fonctionnement institutionnel, prévu par les **textes théorique** et donc par la prescription institutionnelle.

Ainsi, l'éducateur est convaincu de la nécessité de la responsabilité individuelle, l'expérience ayant renforcé en lui cette idée. Cependant suivant la prescription institutionnelle, il intègre des éléments de responsabilité collective dans le projet du résident, qui touchent différents liens sociaux, en sollicitant plusieurs partenaires (famille, patrons) ou en mobilisant des professionnels (psychologues, animatrice socioculturelle). On ne peut donc pas parler de décalage constaté par l'éducateur entre prescription et réalité grâce à son expérience, car la prise en compte d'éléments échappant à la responsabilité de l'utilisateur est prévue par le concept.

### 7.3.4.3 Hypothèse 3

L'éducateur insiste sur le fait que la contrainte d'un placement pénal ne crée pas de différence sur la responsabilisation individuelle (I.39).

Dans cette institution, il n'y a donc aucune différence d'intégration de responsabilité collective, du moins au niveau du projet, que le placement découle d'une **commande sociale** ou d'une **demande sociale**.

### 7.3.4.4 Analyse inter-hypothèses

En premier lieu, l'éducateur parle de responsabilité individuelle très présente, à plusieurs niveaux : règlement, origines de la situation d'utilisateur, citoyenneté, etc. Or, le concept institutionnel prévoit d'intervenir sur des éléments touchant à la responsabilité collective, sur plusieurs plans : travail, loisirs et relations familiales. Pour ces dernières, si elles sont visées par certains objectifs, les finalités sont le développement de l'utilisateur, car les familles sont parfois considérées comme un frein pour lui. Elles ne sont donc pas vues comme empêchées de remplir leur rôle par des difficultés structurelles (situation financière, chômage), ni par des normes sociétales inadaptées pour l'utilisateur. On ne considère donc pas que la société soit responsable de ces difficultés familiales.

Cependant, je pense que le fait d'intervenir sur des aspects indépendants de la volonté de l'utilisateur permet de nuancer cette responsabilité individuelle très ciblée par le règlement. Ainsi, un certain équilibre peut être trouvé entre responsabilité individuelle et collective, même si l'analyse de la situation de l'utilisateur met l'accent sur lui-même et sa propre maladie. A mon avis, une prise en compte un peu plus large de la situation familiale (notamment au niveau financier, professionnel et scolaire) et des normes sociétales pouvant limiter l'épanouissement des personnes souffrant de troubles psychique pourrait contribuer à agir sur plusieurs fronts et à une action plus efficace, en visant également un changement social.

Je pense qu'il serait plus efficace de compléter l'action sur les liens sociaux par une analyse des causes sociales (et pas seulement individuelles) ayant conduit à l'affaiblissement ou la rupture de ceux-ci. L'institution 3 le fait en analysant la situation de l'utilisateur à travers la grille proposée par le PPH, prenant en compte des facteurs tant individuels qu'environnementaux. De plus, à l'instar de l'institution 3, qui accueille également des personnes souffrant de troubles psychiques (mais sans placements sous contraintes et sans y inclure les problèmes de toxicomanie), l'institution 4 pourrait toucher la responsabilité collective en menant des actions de communication et d'information sur les maladies psychiques et les toxicomanies auprès du public.

### 7.3.5. Entretien 5

#### 7.3.5.1 Hypothèse 1

L'éducateur juge que, dans son institution, la responsabilité individuelle est centrale (I.24). Il explique que son institution est gérée par beaucoup de règles fixant de nombreux interdits que les usagers ne doivent pas outrepasser, sous peine, généralement, de sanctions (I.8). Si ces règles sont respectées, le jeune bénéficie de valorisations sous forme de récompenses (I.25). Les deux étant considérés comme un même outil pour la responsabilisation individuelle.

Il explique que chez certains usagers, il n'y a pas de prise de conscience de leurs actes qui les ont conduits à leur situation, ils se considèrent comme victimes (I.41). Mais du côté de l'éducateur, il ne s'attarde pas non plus sur le passé, et construit son intervention sur ce que présente le jeune sur le moment (I.68). Il pense également que seul le jeune est capable de changer, c'est lui qui est le moteur de son propre changement, l'extérieur n'étant qu'une aide (I.44). Il considère d'ailleurs important de voir en la personne ses capacités de changement et le pouvoir qu'elle a sur elle-même, afin qu'elle avance (I.91). Il affirme également que l'institution n'abandonne en général pas l'utilisateur (I.120), il parle de grande tolérance.

Il signale que, dans la prise en charge, l'équipe éducative se trouve parfois en décalage avec la prescription, face à certaines problématiques, dont des troubles psychiques (I.54). C'est la raison pour laquelle le concept est en phase de révision, notamment en ce qui concerne les sanctions (non reporté dans la grille d'entretien). Mais il tient tout de même à souligner que lui et son équipe sont en général en accord avec les valeurs institutionnelles, dont la responsabilité individuelle (I.128).

La **prescription de responsabilité individuelle**, comme exprimé par la personne interrogée, est donc très importante dans cette institution. Au niveau des **textes procéduraux**, les règlements et interdits sont conséquents, avec en filigrane des sanctions, montrant ainsi que les devoirs sont supérieurs aux droits pour les usagers, même si la valorisation est également présente mais toujours en lien avec les interdits. On dénote donc une **inégalité entre éducateur et usager face au contrat**. L'interviewé parle de propre victimisation de la part des usagers, du manque de prise de conscience sur ce qui a construit leur situation. Il considère donc, au moins en partie, que le jeune **est responsable de sa condition d'utilisateur**. Il n'y a donc pas de prise en compte d'éléments extérieurs du passé ayant pu provoquer cette condition, et la prise en charge est basée sur ce que montre le jeune, le jugeant comme **seul maître de son destin**, et adoptant l'idée de **fiction nécessaire**, en faisant l'économie de causes externes à l'utilisateur. Cependant, malgré cette forte responsabilisation du jeune, et même si les sanctions sont très présentes, **l'échec** est accepté, et **un usager qui échoue n'est pas abandonné**.

Le professionnel parle d'un certain décalage entre prescription et réalité, en raison de certaines problématiques, dont les troubles psychiques. C'est pourquoi le concept va être réadapté et les **textes théoriques et procéduraux** (pour ces derniers, il s'agit notamment des sanctions) en partie revus. Ainsi, actuellement, la **prescription est interprétée** pour

pouvoir être adaptée à la réalité. **L'équipe adopte ainsi une certaine distance par rapport à la responsabilité individuelle**, car les sanctions sont remises en question. C'est de cette manière qu'un **observateur externe** peut définir son **genre** : forte responsabilisation et **ajustement de la prescription** concernant les sanctions. Sur le plan personnel, l'éducateur est **en accord avec les prescriptions visant la responsabilité individuelle**, d'une manière générale, et **adopte le point de vue de l'équipe**, elle-même globalement en accord avec la responsabilité individuelle.

La responsabilité individuelle est donc très présente dans cette institution, surtout dans les textes procéduraux. Mais l'équipe adopte une certaine distance avec les règlements, notamment au niveau des sanctions, pour se réadapter aux problématiques nouvelles affichées par les jeunes. Malgré cela, l'éducateur et l'équipe adhèrent, dans les grandes lignes, avec la prescription sur la responsabilité individuelle.

L'équipe se trouve donc dans de petites proportions en décalage avec la responsabilité individuelle et l'éducateur adopte le même positionnement.

### 7.3.5.2 Hypothèse 2

L'interviewé explique que c'est surtout son expérience de vie qui l'a fait changer, et pas seulement le côté professionnel. Ceci l'a surtout conforté sur l'importance de la responsabilité individuelle (I.134). Il trouve d'ailleurs que, parfois, le travailleur social porte trop sur ses épaules la responsabilité du projet de l'usager, alors que ce dernier pourrait plus se débrouiller seul (I.159).

Les projets des usagers ne concernent en général pas les familles, les outils de prise en charge ne le permettant pas (I.101). Il arrive parfois qu'elles soient sollicitées, en général pour gérer le temps libre durant le week-end, mais ce n'est pas systématique.

Sur l'aspect socioprofessionnel des projets, les patrons sont sollicités pour adapter un peu leurs exigences, mais un grand effort est demandé au jeune (I.148), en réfléchissant à ce qu'il est capable de faire lui-même et en se basant sur ça (I.152).

Par rapport aux loisirs, le pourtour social est sollicité, pour s'adapter au jeune en cas de besoin (I.163). Si un appui extérieur est nécessaire pour permettre à l'usager d'avancer, on peut adapter ce moyen, en choisissant, par exemple, un art-thérapeute plutôt qu'un psychothérapeute (I.167).

Pour l'éducateur, l'**expérience** n'a donc **pas montré de décalage entre prescription et réalité**. Les **liens sociaux de filiation sont peu pris en compte dans les projets**, mais la **famille** peut parfois être un **partenaire** pour certains aspects, le **but** du projet étant toujours centré autour de l'usager. La responsabilité collective n'est donc pas intégrée sur ce plan là. Elle l'est en revanche sur des projets concernant l'aspect socioprofessionnel ou le cercle des loisirs. En effet, pour le **lien de participation organique**, le patron, en tant que **partenaire**, peut être sollicité pour adapter un peu ses exigences. On peut donc parler de retouche des **normes adaptées à une partie de la société seulement** et de **rapport de travail autre que purement économique**, le patron s'engageant à prendre en charge des jeunes pouvant être improductifs. Mais on demande également au jeune de faire un gros effort pour s'adapter.

Concernant les **liens de participation élective (loisirs)**, les **partenaires**, principalement des entraîneurs, sont contactés pour qu'ils s'adaptent. On parle encore ici de revoir les **normes adaptées à une partie de la société seulement**. Intégrer une équipe de sport, en demandant au pourtour de s'adapter, peut également aider le jeune à reconstruire ce lien, et donc à corriger l'**appauvrissement des relations amicales stables**. Ceci peut être vu comme un **but**.

Enfin, il existe également des projets à visée thérapeutique, dont les **moyens mobilisés** sont également adaptés au jeune, suivant ses propres intérêts, ses désirs. Dans ce cas-là, l'éducateur **accepte de se faire guider par la situation**, s'adaptant donc au jeune.

L'éducateur ne voit pas, de par son expérience, de décalage entre réalité et prescription visant la responsabilité individuelle. A travers le concept institutionnel, il intègre cependant, dans les projets éducatifs, certains éléments relevant de la responsabilité collective. Ils concernent l'aspect professionnel et le cercle des loisirs, ou l'adaptation de certains moyens thérapeutiques. En revanche, la situation familiale n'est en général pas concernée par les objectifs des projets.

#### *7.3.5.3 Hypothèse 3*

L'éducateur ne voit pas de différence de prise en charge entre un placement pénal et social, même si cette différence peut être ressentie par le jeune (I.197).

Il n'y a donc pas de différence d'intégration de responsabilité collective pour des projets éducatifs faisant suite à une **commande sociale** ou à une **demande sociale**.

#### *7.3.5.4 Analyse inter-hypothèses*

La responsabilité individuelle est une notion très présente dans les prescriptions institutionnelles au niveau des textes procéduraux. L'éducateur y adhère et l'expérience ne lui a pas montré de décalage avec la réalité.

Cependant, l'équipe est en train de revoir le concept, car pour elle le règlement et ses sanctions doivent être revues. Mais ceci ne suffit pas pour dire que la responsabilité collective y sera intégrée. On peut par contre prévoir qu'il s'agira de reconsidérer certains troubles psychiques des jeunes accueillis, comme l'a laissé entendre l'éducateur interrogé.

Actuellement, en dehors de certaines actions au niveau des partenaires ou des moyens mobilisés, la responsabilité collective est peu sollicitée dans les projets éducatifs.

Je pense que ce type de prise en charge peut porter ses fruits pour autant que les usagers montrent une disposition à porter le poids de la responsabilité sur leurs épaules et, surtout, une capacité à faire abstraction des influences extérieures. Un coup de main leur sera alors donné par des adaptations de leur pourtour. Il s'agit donc d'un concept en totale adéquation avec la vision libérale actuelle. En revanche, si le jeune ne peut faire abstraction avec l'influence d'éléments qui échappent à sa volonté ou s'il refuse que seule sa responsabilité soit mise en avant, l'institution pourrait connaître plusieurs échecs durant le placement, qui ne cesseraient, à mon avis, que du moment où il y a rupture de contrat.

### **7.3.6. Entretien 6**

#### *7.3.6.1 Hypothèse 1*

L'éducateur souligne l'importance de responsabiliser l'usager (I.181), la mission institutionnelle étant centrée autour de la formation et de l'autonomie de la personne (I.19). L'institution met à disposition du jeune des moyens pour atteindre l'autonomie, mais c'est à lui de faire le travail (I.41). L'interviewé évoque le fait que toutes les règles régissant le foyer et les studios ont trait à la responsabilité individuelle (I.4). Il juge que le fait de se retrouver dans un foyer permet aux jeunes de se remettre en question par rapport à leur situation, leurs actes (I.17). Il insiste sur le fait que ces règles, dont les entraves amènent à une sanction, sont considérées comme primordiales pour l'évolution de l'usager (I.128).

L'équipe éducative adhère à la prescription concernant la responsabilité individuelle (I.33). L'éducateur souligne d'ailleurs à quel point il est important que le règlement soit scrupuleusement appliqué par les professionnels (I.122). Il se juge lui-même en total accord

avec cette prescription, qui est elle-même bien intégrée dans le contexte régional (I.82 et I.160).

Il apporte cependant une légère nuance, en rappelant que le règlement est respecté notamment en ce qui concerne les sanctions, mais la prise en charge de chaque jeune, autour de son projet, est adaptée pour chaque cas (I.102). Enfin, si le projet de l'utilisateur échoue, on le remanie et la personne n'est pas abandonnée (I.140).

Dans cette première partie, la responsabilité individuelle apparaît clairement, dans les **textes procéduraux et théoriques** qui sont abordés. Pour les premiers, on peut déduire que, au vu du règlement conséquent, le régime est très conditionnel et l'application scrupuleuse de règles assorties de sanctions montre que pour les usagers, les devoirs sont supérieurs aux droits. Il s'agit d'une **inégalité entre éducateur et usager face au contrat**. Pour les seconds, le travail sur la **responsabilité individuelle de l'utilisateur** est clairement exprimé par l'éducateur, qui donne une importance particulière aux sanctions et tient à le signaler. Ce travail est soutenu par l'analyse que se font les professionnels de l'utilisateur. Celui-ci est vu comme étant **maître de son destin** et, comme on considère le foyer comme un bon moyen de se remettre en question, on voit **l'utilisateur comme responsable de sa situation**.

Pour le projet du jeune, on peut dire que la **prescription est interprétée** au cas par cas. De plus, même en cas d'échecs répétés, **l'utilisateur n'est pas abandonné**. Pour les projets, ce sont donc les professionnels qui s'adaptent à l'utilisateur, mais toujours dans un but de responsabilisation individuelle, ceci étant prévu par les **textes théoriques**.

L'équipe applique les sanctions à la lettre. Elle et le professionnel interrogé ne montrent **pas d'ajustement de la prescription de responsabilité individuelle**, notamment en ce qui concerne les sanctions. Un **observateur externe** peut ainsi décrire le **genre professionnel** de l'équipe éducative. L'éducateur, montre un **style individuel** très proche de ce genre, pour ce qui est de l'adéquation à la prescription visant la responsabilité du jeune.

La responsabilité individuelle est donc une notion omniprésente dans cette institution. On peut le constater sur plusieurs niveaux, car plusieurs tentatives de responsabilisation individuelle sont menées dès l'entrée du jeune en institution (responsabilité de la situation, sanctions). L'équipe adhère à cette injonction et l'éducateur interrogé s'en déclare volontiers porteur. Ils interprètent les prescriptions à chaque situation rencontrée, mais les parties touchant à la responsabilité individuelle sont appliquées fidèlement, notamment les sanctions.

On ne peut donc pas parler de prise de distance de l'équipe avec la responsabilité individuelle. L'éducateur, en conséquence, n'affiche lui non plus aucune distance.

### 7.3.6.2 Hypothèse 2

Le travailleur social ne considère pas que l'expérience professionnelle l'a amené à changer sa vision sur la responsabilité individuelle, car il était déjà d'accord avec cette valeur de par son éducation (I.157).

Concernant le projet, l'éducateur ne prend pas en compte le passé de l'utilisateur (I.67). Dans le même sens, le travail par rapport aux relations familiales est quasiment inexistant, ne faisant pas partie du projet (I.76). La formation est un domaine dans lequel on insiste pour que ce soit le jeune qui s'adapte à la société (I.136). Dans cette même idée, aucune adaptation n'est demandée au patron (I.172). Il en va de même pour les loisirs, comme le sport : c'est au jeune de s'adapter et le rejet éventuel par son club peut lui servir à évoluer (I.215).

En dehors de la vie de foyer, l'aspect social (au sens large), n'est pas pris en compte par les projets, les liens amicaux sortant du cercle d'intervention de l'institution (I.203).

D'une manière plus large, à la fin de l'interview, l'éducateur évoque ce qu'il considère comme une régression du contrôle social. Il estime qu'avant, chaque personne amenait, par ses interventions, les jeunes à se responsabiliser sur leurs attitudes. Aujourd'hui, il juge que

les gens se retournent plutôt vers des autorités officielles, se déresponsabilisant eux-mêmes, entravant le développement de la responsabilité individuelle chez les jeunes (I.253).

Cette partie confirme le positionnement de l'équipe et de la personne interrogée par rapport à la **responsabilité individuelle**. On note l'absence de prise en compte de la responsabilité collective.

Avant de travailler dans cette institution, l'interviewé était déjà en accord avec la nécessité de responsabiliser individuellement, **l'expérience ne lui a pas montré de décalage entre cette prescription et la réalité**. Ceci explique l'importance qu'il donne à cette notion ainsi qu'au règlement en insistant plusieurs fois sur ce thème durant l'entretien. Contrairement aux autres personnes interrogées qui nuançaient toujours leur propos, on assiste ici à un fort ancrage de la notion de responsabilité dans les valeurs de l'interviewé. Les réponses qu'il donne sont en cohérence avec ces valeurs.

Le projet de l'usager laisse peu de place, dans le **constat**, au passé. Ainsi, dans cette étape, les éléments ayant pu conduire la personne à une **rupture des liens sociaux ne sont pas pris en compte**. D'ailleurs, les **buts** de ces projets **ne concernent pas** la reconstruction des **liens sociaux**, si ce n'est celui de **participation organique** (formation des usagers). Même pour cet aspect, il est demandé uniquement au jeune de fournir l'effort et de s'adapter à la société, à ses normes. Les **partenaires ne sont pas sollicités** pour qu'ils revoient leurs normes. Le **lien de participation élective** est laissé au soin de l'usager. Concernant les loisirs, c'est à lui d'entreprendre les démarches, et on considère les éventuels rejets dont il peut faire l'objet comme un bon moyen de le responsabiliser. Ici non plus, **les partenaires ne sont pas sollicités**. Enfin, **les liens de filiation** ne sont pas non plus concernés par les projets.

Il est intéressant de relever qu'à la fin de l'interview, l'éducateur parle de la progressive disparition du contrôle social, selon lui effectué autrefois de manière naturelle par les personnes. Ceci peut être assimilé à une **rupture du lien de citoyenneté**, provoqué par le fait que le **collectif soit toujours plus une agglomération d'intérêts individuels**. Cependant, ceci est une opinion de l'éducateur qui ne rentre pas en compte dans la prise en charge au foyer.

Ainsi, la responsabilité individuelle est très ancrée dans l'institution et dans l'esprit de l'éducateur interviewé, de part son éducation. Aucun projet ne laisse transparaître une quelconque prise en compte de responsabilité collective, que ce soit au niveau du constat, des buts ou des partenaires. Un maximum d'actions est laissé entre les mains du jeune, au risque qu'il connaisse l'échec. On considère que c'est à lui de s'adapter à la société. On ne demande donc jamais rien à son pourtour social et professionnel.

Seule une opinion de l'éducateur sur le rôle citoyen de chacun vient nuancer quelque peu ses propres propos, mais cette idée n'est pas visible dans sa prise en charge.

On ne peut donc pas dire que son expérience l'a amené à prendre une distance avec la prescription de responsabilité individuelle. On pourrait plutôt parler de l'effet inverse. En effet, l'éducateur était très convaincu de l'importance de la responsabilité individuelle, puis il a été engagé dans une institution qui donne une importance majeure à cette notion.

### 7.3.6.3 Hypothèse 3

Le professionnel ne voit pas de différence de prise en charge entre un placement pénal ou social, les projets sont de même nature (I.230). Une petite distinction peut être faite au niveau de la pression exercée sur le jeune, qui peut être facilitée pour un placement pénal, le Juge faisant figure d'autorité (I.232). L'éducateur relève également de petites différences dans la collaboration avec les parents (I.246), mais rien de concret par rapport à l'injonction de responsabilité individuelle.

**Demande sociale** et **commande sociale** ne se distinguent donc en général pas par rapport à la part de responsabilité collective présente dans les projets, car elle est quasi inexistante

dans les deux types de mandats. Pour la **commande sociale**, la **responsabilité individuelle** peut parfois être plus appuyée en raison de la figure d'autorité représentée par le Juge.

Il existe donc une petite différence entre demande sociale et commande sociale par rapport au poids de la responsabilité individuelle, qui est encore plus important pour le deuxième type de mandats. Mais il n'y a aucune différence par rapport à l'intégration de la responsabilité collective dans le projet de l'utilisateur.

#### 7.3.6.4 Analyse inter-hypothèses

Dans cette institution visant principalement l'autonomie et la formation, la présence de la responsabilité individuelle est très forte, laissant une place quasi inexistante à la responsabilité collective, si ce n'est à travers l'adaptation de l'équipe à chaque jeune rencontré, pour l'élaboration du projet. Cette adaptation est cependant toujours faite dans le but de responsabiliser le jeune. En regardant à travers les trois hypothèses, les propos de l'éducateur semblent cohérents et à aucun endroit n'apparaît une zone grise à l'intérieur de laquelle la responsabilité collective pourrait tout de même trouver une place.

D'un point de vue professionnel, j'estime ce positionnement très rigide. En effet, en refusant que le pourtour du jeune s'adapte et en omettant les éléments extérieurs ayant pu le conduire à sa situation d'utilisateur, on occulte une partie de la problématique et des pistes d'actions, limitant ainsi les possibilités qu'a le jeune de s'en sortir. Comme pour l'institution 5, la réussite des projets est surtout à portée des jeunes qui adoptent facilement le schéma libéral ou de ceux qui visent, pour s'en sortir, une formation. Mais pour ces derniers, s'ils ne rentrent pas dans les normes sociétales pour diverses raisons, la tâche sera très difficile, en raison des paramètres qui échappent à leur volonté. Ceci ne veut pas dire qu'ils n'ont pas le potentiel, mais plutôt qu'ils peuvent avoir besoin que le travail se fasse également de la part de la société, ou de leur pourtour. Car ils souffrent principalement d'un décalage entre leur propre fonctionnement, leur situation, produite par également par la société, et les normes sociales.

De plus, en axant l'action uniquement sur la responsabilité individuelle, on évince le changement social, sur lequel le travailleur social est censé travailler en parallèle du changement individuel, selon le modèle néo-culturel. Et s'il est vrai qu'individu et société tirent chacun parti du bon fonctionnement de l'autre, cela signifie que les valeurs en vigueur dans cette institution ne ciblent qu'une partie de la problématique, en demandant aux individus de s'adapter, selon un schéma libéral axé sur la concurrence et le résultat.

Il me semble que cette institution fonctionne encore, sur ce sujet, selon un ancien modèle. Cependant, ce modèle, même s'il peut paraître désuet dans le travail social, comme l'affirmait l'éducateur de l'institution 2, n'en demeure pas moins d'actualité dans la société, et en adéquation avec les valeurs libérales.

### 7.3.7. Analyse inter-entretiens, par hypothèses

#### 7.3.7.1 Hypothèse 1

En posant un regard sur l'hypothèse 1 à travers les 6 entretiens, on en déduit en premier lieu qu'une seule personne interrogée affirme que son équipe prend des distances par rapport à la prescription de responsabilisation individuelle. Il s'agit de l'institution 2. Pour les autres, on ne parle pas de distance.

Cependant, le concept institutionnel de l'institution 3 nuance déjà beaucoup la notion de responsabilité individuelle, c'est pourquoi l'équipe intègre de toute manière cette prescription dans sa prise en charge tout en laissant une large place à la responsabilité collective. D'autre part, l'équipe de l'institution 5 adhère à cette notion mais prend des distances avec certaines parties de la prescription, notamment au niveau des sanctions, car elle juge que le



concept doit être revu pour mieux s'adapter aux nouveaux besoins présentés par une population pouvant souffrir de troubles psychiques.

On constate que les seules institutions qui nuancent beaucoup la responsabilité individuelle dans leur prise en charge directe sont celles dont une des missions est d'offrir un lieu de vie. Il s'agit des institutions 2 et 3. Offrir un toit et de la nourriture est probablement un début de prise en compte de la responsabilité collective, car on accepte de s'adapter aux usagers sans rien demander de conséquent en retour. Il en découle donc des concepts institutionnels ainsi que des genres professionnels qui nuancent la responsabilité individuelle.

Les institutions 1, 5 et 6 sont en revanche des lieux de formation avec internat. On peut supposer que le fait qu'il faille former des jeunes, tant sur le plan professionnel que social, implique que, à la sortie, le jeune soit adapté à la société.

Enfin, l'institution 4 n'est pas vraiment un lieu de formation, mais accueille des personnes avec troubles psychiques et dépendances. Ces deux composantes sont vues, dans cette institution, comme résultantes des comportements et de la structure biologique de l'usager, accrues parfois par des interactions difficiles avec son milieu familial. Mais en aucun cas on ne parle de production de la condition d'usager par des interconnexions entre l'individu et la société, avec une part de responsabilité pour cette dernière, comme c'est le cas pour l'institution 3, qui travaille aussi avec les troubles psychiques. L'absence d'un concept tel que le PPH semble donc impliquer une forte utilisation de la responsabilisation individuelle.

On peut également déduire de cette analyse que si l'équipe de l'institution 2 contourne la responsabilité individuelle, c'est parce qu'elle est déjà peu présente dans le concept institutionnel, comme c'est le cas de l'institution 3, dont le concept laisse une part importante à la responsabilité collective. On pourrait alors penser qu'il est difficile, pour une équipe professionnelle ou pour un éducateur, de ne pas rester fidèle à la prescription de responsabilisation individuelle, si celle-ci est très présente dans le concept institutionnel, car, de plus, elle l'est également dans certains textes de lois.

Un résultat qui semble émerger de cette première hypothèse et qui mériterait une investigation plus profonde, est le suivant : le fait que l'institution offre prioritairement un lieu de vie semble jouer en faveur d'une intégration de la responsabilité collective dans les projets.

#### *7.3.7.2 Hypothèse 2*

Le premier résultat qui saute aux yeux dans l'hypothèse 2 de chaque entretien, est que les seules personnes qui affirment, grâce à leur expérience, voire un décalage entre prescription de responsabilité individuelle et réalité, sont les éducateurs des institutions 2 et 3. Le premier creuse même sa réflexion quant au rôle et au fonctionnement de la société. Ce sont ces mêmes institutions qui voient la société comme également responsable de la situation des usagers. On peut supposer que le concept institutionnel lui-même induit une prise de position différente par rapport à la responsabilité individuelle. Ces deux éducateurs auraient peut-être répondu différemment s'ils travaillaient dans une des autres institutions.

Les éducateurs des institutions 1, 4 et 5 intègrent cependant des paramètres de responsabilité collective dans les projets des usagers, principalement en sollicitant les partenaires au niveau professionnel et des loisirs. Dans l'institution 4, on va encore plus loin, laissant une large place au travail sur les liens de filiation, de participation élective et organique, non seulement en demandant aux partenaires de s'adapter, mais également en engageant des professionnels dont le travail est centré autour de la famille ou des loisirs, déresponsabilisant en grande partie l'usager. D'un autre côté, dans l'institution 1 existent des projets institutionnels qui, comme ceux de l'institution 3, visent à modifier la perception qu'a la société des usagers, et donc à solliciter la responsabilité collective.

En revanche, l'éducateur de l'institution 6 n'intègre aucune notion de responsabilité collective dans les projets, considérant que ce n'est pas à la société de s'adapter à l'utilisateur. Il est en cohérence avec les valeurs institutionnelles et les siennes, centrées autour de la responsabilité individuelle du début à la fin de l'entretien.

On relève donc un paradoxe pour les entretiens 1, 4 et 5. En effet, les professionnels affirment dans un premier temps être convaincus de l'importance de cibler les efforts sur la responsabilité individuelle, puis ils expliquent leur travail en montrant qu'ils intègrent la responsabilité collective dans les projets individuels des usagers, à différents degrés.

Pour les institutions 1 et 5, ce paradoxe surgit probablement parce que même si la responsabilité individuelle est fortement ciblée tant dans les règlements que dans les concepts institutionnels, une part conséquente d'imprévu transparaît entre les lignes théoriques et procédurales visant à schématiser la réalité. C'est peut-être dans ces zones grises que se glisse la prise en compte de la responsabilité collective, avec la possibilité de demander au pourtour social de l'utilisateur de s'adapter, afin que la prise en charge adhère plus à la réalité.

Pour l'institution 4, l'appel à des professionnels travaillant sur les différents liens sociaux en déresponsabilisant l'utilisateur est en revanche explicitement prévu dans le concept.

Mais ce qui ressort de ces 3 entretiens est que la responsabilité collective n'est pas mentionnée, même implicitement, dans les concepts institutionnels, contrairement, par exemple, à l'institution 3, où on définit le handicap également par l'influence de l'environnement. C'est comme si on acceptait que la collectivité ait sa part de responsabilité, sans pour autant le signaler clairement. La raison principale est certainement à rechercher dans les normes générales imposées par la société, principalement centrées sur la responsabilité individuelle, comme le laisse entendre l'éducateur de l'entretien 2 et comme le soulignent les concepts théoriques.

### **7.3.7.3 Hypothèse 3**

Pour tous les entretiens, on relève que dans les institutions 1, 4, 5 et 6, la responsabilité collective n'est pas intégrée différemment suivant que les placements découlent d'une demande sociale (libre) ou d'une commande sociale (sous contrainte). Dans l'institution 6, la commande sociale semble même représenter une pression supplémentaire pour pousser l'utilisateur à se responsabiliser.

L'institution 3 n'accepte pas de commande sociale et l'hypothèse ne peut donc pas être vérifiée. En revanche, l'entretien 2 montre que dans cette institution, la responsabilité collective est plus facile à prendre en compte s'il s'agit d'une demande sociale. Il est intéressant de constater qu'il s'agit d'une des deux seules institutions (avec la 3), qui voit la société comme en partie responsable de la situation de l'utilisateur. On peut imaginer que les autres institutions ne font pas la différence entre demande et commande sociale car elles ont déjà elles-mêmes fortement intégré la notion de responsabilité individuelle dans leur concept. Pour l'institution 2, il est fort probable que l'injonction de responsabilisation individuelle émanant de la commande sociale soit vue comme une contrainte supplémentaire, alors que l'utilisateur est vu comme produit de la société, et donc en partie déresponsabilisé par rapport à sa situation.

## **7.4. Synthèse des données**

### **7.4.1. Rappel de la question et des hypothèses**

#### **Question de recherche :**

Comment l'éducateur, dans son activité prescrite visant la responsabilité individuelle de l'utilisateur, intègre-t-il la responsabilité collective ?

#### **Hypothèse 1 :**

Le style individuel de l'éducateur l'amène à adopter, par rapport aux prescriptions institutionnelles visant la responsabilité individuelle de l'utilisateur, une distance proportionnelle à celle adoptée par le genre professionnel par rapport à ces mêmes prescriptions.

#### **Hypothèse 2 :**

A mesure que l'éducateur développe son intelligence pratique, il intègre toujours plus la responsabilité collective au projet.

#### **Hypothèse 3 :**

- a) Lorsqu'il élabore un projet sous commande sociale, l'éducateur introduit la responsabilité collective au maximum aux niveaux des partenaires et des moyens mis en place.
- b) Lorsqu'il élabore un projet sous demande sociale, l'éducateur introduit la responsabilité collective au maximum à tous les niveaux du projet.

### **7.4.2. Réponse (synthèse de l'analyse)**

Pour chacune des trois hypothèses, on peut synthétiser l'analyse de la manière suivante :

En rapport avec la première hypothèse, sur les 6 institutions interrogées, l'équipe professionnelle de l'institution 2 prend des distances avec les prescriptions visant la responsabilité individuelle, celle de l'institution 3 nuance beaucoup cette notion car la prescription même le fait, et celle de l'institution 5 prend du recul avec un aspect seulement, celui des sanctions. Pour ces 3 institutions, les éducateurs adoptent le même positionnement que leur équipe, comme le supposait l'hypothèse. Les 3 autres institutions montrent des équipes professionnelles étant en totale adéquation avec les prescriptions visant la responsabilité individuelle.

Il est intéressant de noter que les deux seules institutions qui nuancent beaucoup la responsabilité individuelle (institutions 2 et 3) sont celles qui offrent un lieu de vie aux usagers. Une investigation plus poussée pourrait vérifier s'il y a corrélation entre ces deux paramètres. Peut-être cette condition suffit-elle à inclure la responsabilité collective, car la placement n'est en général pas soumis à des conditions strictes que l'utilisateur doit remplir. Concernant l'institution 5 se sent parfois en décalage avec le concept car la population qu'elle accueille est en train de changer.

Pour la deuxième hypothèse, 5 des 6 personnes interrogées intègrent la responsabilité collective dans le projet, à différents degrés. La seule qui, au vu de ces réponses, ne le fait aucunement, est celle de l'institution 6.

Cependant, les seuls éducateurs affirmant que leur expérience, et en conséquence leur intelligence pratique, leur a permis de prendre des distances avec ces prescriptions sont ceux des institutions 2 et 3, dont les concepts nuancent déjà beaucoup la responsabilité individuelle. On peut déjà supposer sans grand risque de se tromper que l'intelligence

pratique qui influencerait sur la prise en compte de la responsabilité collective est façonnée en partie par les valeurs institutionnelles.

Enfin, concernant la troisième hypothèse, seul l'éducateur de l'institution 2 voit une différence par rapport à l'introduction de la responsabilité collective dans le projet, suivant que le placement résulte d'une commande sociale ou d'une demande sociale. Ainsi, l'hypothèse 3 peut ici être difficilement confirmée.

On peut supposer que les valeurs institutionnelles ont plus d'influence que le type de mandat, sur l'intégration ou non de la responsabilité collective, car celles de l'institution 2 permettent déjà son introduction.

Il est intéressant d'analyser le fonctionnement de chaque institution à travers les trois hypothèses et de le mettre en parallèle avec le type de population accueillie.

Les institutions 1, 4 et 5, mettant beaucoup d'importance dans la responsabilité individuelle, laissent tout de même, dans l'élaboration des projets, une place pour la responsabilité collective. L'institution 1, qui tente même une sollicitation de la société à travers ses projets institutionnels (changement de nom et restaurant) est un centre de formation pour jeunes adultes à l'AI. Pour les institutions 4 et 5, il s'agit d'un centre de préformation pour adolescents, sans placement AI et d'un foyer accueillant des personnes souffrant de troubles psychiques et de toxicomanie.

L'institution 6, qui n'intègre à aucun moment la responsabilité collective dans ses projets est un centre de formation pour jeunes adultes sans placement AI.

On voit émerger deux paramètres qui semblent favoriser la prise en compte de la responsabilité collective : placement AI et centre de formation pour adolescents.

Enfin, l'institution 2, offrant un lieu de vie à des personnes sans domicile fixe et l'institution 3, offrant un lieu de vie à des personnes souffrant de troubles psychiques (sans toxicomanie) et placées à l'AI, laissent une grande place pour la responsabilité collective, car le concept le permet déjà. Ici apparaît plutôt le paramètre déjà discuté ci-dessus, le fait d'offrir un lieu de vie. De plus, s'occuper de personnes qui vivent tout en se retrouvant complètement hors-système, comme c'est le cas pour certains usagers de l'institution 2, suffit peut-être à susciter une réflexion sur le fonctionnement de la société et son rôle dans les trajectoires individuelles.

Plus que des déductions définitives, on peut se poser les questions suivantes :

Est-ce qu'on juge que le fait d'être à l'AI résulte en partie d'une inadaptation de la part de la société ? Penses-t-on qu'un jeune adulte ne présentant pas de déficience mentale ou physique n'a pas d'autre choix que de s'adapter à la société, alors qu'on accepte encore de s'adapter pour un adolescent ? Estime-t-on que la toxicomanie permet moins à l'utilisateur d'attendre que la société s'adapte aussi, alors que le trouble psychique sans toxicomanie (placement AI) laisse une porte ouverte à un changement des mentalités, à travers un service de communication sur l'extérieur ? S'occuper de personnes vivant en marge de la société peut-il susciter de réflexions sur la responsabilité de la société sur leurs trajectoires ?

Ce sont des questions qui peuvent donner lieu à d'autres recherches. En attendant, on peut avancer prudemment que le paramètre AI peut favoriser l'intégration de la responsabilité collective dans les projets, qu'il est plus probable qu'on demande à la société de s'adapter pour des mineurs et qu'offrir un lieu de vie introduit déjà la responsabilité collective.

## 8. PARTIE CONCLUSIVE

### 8.1. Bilan

A la lumière des objectifs que je me suis fixés<sup>20</sup>, je peux réaliser le bilan suivant :

#### 8.1.1. En tant qu'éducateur

Ma recherche théorique m'a amené à prendre conscience de la place réservée à la responsabilisation individuelle dans le travail social. Elle joue un rôle prépondérant, comme me l'a confirmé la recherche sur le terrain, la plupart des professionnels étant rattachés à cette notion. Ce travail de mémoire montre aux professionnels de l'éducation comment une grande partie de leurs activités tourne autour de la responsabilité individuelle.

De même, il est possible, avec cette recherche, de comprendre les différents niveaux de prescription influençant l'activité de l'éducateur, et de repérer où se trouve l'injonction de responsabiliser les usagers. D'ailleurs, dans certaines institutions, ces directives se trouvent à tous les niveaux, du concept théorique au règlement.

Le concept théorique sur la responsabilité collective ainsi que les témoignages de certains professionnels sont à mon avis efficace pour une sensibilisation sur la responsabilité collective. De nombreux auteurs se sont penchés sur le sujet à différent degré et dans différents domaines.

Un autre de mes objectifs était de permettre aux éducateurs de lier le rôle des liens sociaux aux situations des usagers. Je pense que la partie théorique fourni assez de matière pour voir les problématiques sous l'angle des liens sociaux. En revanche, les entretiens n'ont permis de fournir que peu d'éléments sur le sujet, en dehors des entretiens 2 et 3. En effet, les autres institutions centrant beaucoup leur mission autour de la responsabilité individuelle, peu d'allusions aux liens sociaux ont été faites.

Je pense, cependant, que ce travail de mémoire permet d'explorer des pistes pour de nouvelles propositions d'intervention en travail social, en prenant compte également la responsabilité collective. La théorie est ici illustrée par différentes pratiques intéressantes présentées dans les six entretiens, contenant chacun des éléments pouvant être intégrés dans une prise en charge prenant en compte la responsabilité collective. On peut même imaginer plus aisément, suite aux réponses des intervenants, comment certaines de leurs activités centrées autour de la responsabilité individuelle peuvent être modifiées. Ceci est présenté plus loin, dans la partie dédiée aux perspectives.<sup>21</sup>

Enfin, le concept présentant les activités prescrite et réelle et celui abordant le genre professionnel et le style individuel permet de prendre conscience, d'une manière générale, du décalage existant entre le prescrit et le réel. Malgré les nombreux écrits, ce thème est encore méconnu, comme j'ai pu le constater durant mes entretiens ou lors des prises de contact avec les institutions. Les réponses données sur le terrain montrent que ce décalage est également palpable lorsqu'il s'agit de responsabilité, même si la plupart des éducateurs affirment être en cohérence totale avec la prescription.

---

<sup>20</sup> Voir Chapitre 5 : Objectifs de recherche

<sup>21</sup> Voir Chapitre 8.2 : Perspectives

### 8.1.2. Personnel

Au niveau personnel, cette recherche m'a apporté des éclairages supplémentaires pour comprendre le rôle de la société sur les trajectoires individuelles. Ce sont surtout les concepts théoriques qui m'ont beaucoup apporté sur le sujet, quelques apports recueillis dans les entretiens venant compléter ce bagage.

J'ai pu également découvrir de quelle manière la responsabilité individuelle a pris une place toujours plus conséquente, dans une société qui lui a toujours accordé une grande importance. Le concept théorique sur la responsabilité individuelle m'a donné une base théorique solide, que les témoignages des personnes interrogées ont illustrée par des exemples du terrain ou avec leurs propres idées.

Je désirais questionner la sensibilité sociale des éducateurs, à travers mes entretiens. En d'autres termes, je voulais savoir à quel point ils se sentent concernés par les situations des usagers, non seulement en tant que travailleurs sociaux mais également en tant que personnes. Les réponses que je peux relever confirment ce que m'a montré la théorie : d'une manière générale, l'usager est considéré comme responsable de sa situation et de la possibilité de s'en sortir, la famille étant parfois désignée comme coupable. La société est rarement remise en cause de manière claire. De ce fait, si les éducateurs, en tant que professionnels, se sentent responsables des usagers, ils ne semblent pas, en tant que personnes, se sentir concernées par les situations des usagers. Mais cette conclusion provisoire n'est élaborée qu'après six entretiens. Il serait nécessaire de poursuivre la recherche auprès d'autres institutions.

Enfin, comme déjà expliqué dans le bilan en tant qu'éducateur, cette recherche me permet d'explorer, dans ma propre activité professionnelle, certaines pistes d'interventions pouvant inclure la responsabilité collective.

### 8.1.3. En tant que chercheur

En tant que chercheur, je suis globalement satisfait de cette première expérience. Je n'ai certes pas choisi le thème le plus facile, car très abstrait. Ceci a compliqué le travail.

Les premières recherches théoriques se sont avérées laborieuses, puis j'ai petit à petit réussi à cibler mon thème plus précisément. Le résultat est appréciable, les chapitres explorant les différents aspects du sujet et apportant des éléments théoriques solides.

En ce qui concerne la recherche sur le terrain, je pense que, suite à ce premier essai, plusieurs éléments peuvent être améliorés.

En premier lieu, le canevas d'entretien et ses indicateurs mériteraient d'être revus, afin que les questions posées puissent susciter plus de réponses en lien avec les indicateurs. En effet, il est arrivé à plusieurs reprises que le discours s'éloigne du thème. J'aurais certainement gagné en efficacité en étant plus directif et plus précis dans mes questions. Paradoxalement, la liberté que j'ai laissée aux personnes interrogées leur a permis de se mettre à l'aise et de me dévoiler leurs pratiques sans tabous.

Je pense également que je pourrais être plus clair lorsque je présente le sujet aux institutions contactées, afin d'obtenir un entretien. Certaines personnes, n'étant pas sensibilisées à ce genre de thématiques, ne s'y sont pas vraiment retrouvées avec mes explications.

Enfin je pense que la recherche mériterait d'être élargie à un nombre beaucoup plus conséquent d'institutions, pour peu qu'elles répondent favorablement à mes sollicitations. Ceci demanderait un temps beaucoup plus grand dédié à la recherche sur le terrain.

Je peux également retirer plusieurs aspects positifs de mes entretiens. Je pense que j'ai mis les personnes interrogées à l'aise et que j'ai affiché une attitude respectueuse de leur personne, de leur avis et de leur parole.

J'estime également que mes choix, au niveau des institutions, ont été assez éclectiques pour pouvoir embrasser un large panel de pratiques différentes.

De plus, j'ai trouvé ma base théorique suffisamment solide et complète pour pouvoir aborder les entretiens aisément, connaissance à l'appui.

Je pense enfin que ma méthode d'analyse s'est révélée efficace. J'ai d'abord relevé les citations qui se rapportaient aux indicateurs, puis j'ai analysé les entretiens en premier lieu par hypothèse, puis entre les hypothèses. Ensuite, j'ai réalisé une étude transversale entre les entretiens, par hypothèse, puis, pour terminer, une synthèse globale des six entretiens. Cette méthode qui consiste à décortiquer puis à réassembler a permis d'obtenir des résultats intéressants pour répondre à ma question de recherche.

## **8.2. Perspectives**

### **8.2.1. Perspectives professionnelles**

Au fil des lectures et, surtout, des entretiens, cette recherche a permis de découvrir des pratiques intéressantes tendant à inclure la responsabilité collective dans les actes. Ce sont des éléments qu'il serait constructif de développer et appliquer dans d'autres institutions, chacun d'eux touchant un aspect différent.

Si on observe les institutions proposant une formation ou une préformation, on constate qu'elles n'offrent pas toutes un lieu dans lequel les jeunes, encadrés par des MSP, sont directement confrontés au public qui adapte son niveau d'exigence, comme le fait l'institution 1, avec son restaurant. Je pense qu'il s'agit d'une activité à développer.

Si l'infrastructure n'offre pas la place nécessaire pour un tel projet, il est toujours possible de mener ce projet dans un autre lieu. Par exemple, il serait envisageable d'obtenir des mandats extérieurs permettant aux jeunes de travailler concrètement tout en demandant à la clientèle de s'adapter. Les apprenants pourraient être encadrés par des travailleurs sociaux, en œuvreraient, par exemple, sur un chantier, ou dans la préparation d'un festival de musique, pour le compte d'une entreprise. Outre l'énorme aide en tant qu'apprentissage offert par la société, ceci pourrait modifier l'image que cette dernière aurait des jeunes en institution, dits « en difficulté ».

En parallèle, ces lieux de formation gagneraient à inclure la responsabilité des patrons de stages ou d'apprentissages, en sollicitant ces derniers pour qu'ils s'adaptent à la personne en formation, en revoyant leurs attentes. Plusieurs institutions interrogées le font déjà à divers degrés. Il serait constructif de le faire également pour des jeunes adultes en formation, tels que ceux de l'institution 6. La sollicitation des donneurs d'emploi pourrait contribuer à une modification des normes et à un nivellement par le bas d'exigences actuellement élevées pour les jeunes en quête d'une profession. Ceci leur permettrait ainsi d'accéder plus facilement à une formation.

Je pense que toute institution, quelque soit la population accueillie, pourrait se doter d'un service de communication, à l'instar de l'institution 3, permettant de donner des informations sur les situations vécues par les usagers et sur l'influence de la société sur leurs trajectoires. Un tel projet permettrait d'influencer les perceptions de la société, voire participerait à changer certaines normes. Ceci questionnerait la responsabilité collective, car la société se sentirait concernée quant à son rôle dans la fabrication des situations d'usagers.

De plus, les institutions pourraient étudier dans quelle mesure il est possible d'inclure dans leur prise en charge les apports de professionnels à même d'intervenir sur les familles (lien de filiation) ou les loisirs (lien de participation élective), comme la fait l'institution 4 avec ses deux psychologues et son animatrice socioculturelle.

Concernant le travail avec les familles, il ne faudrait à mon avis pas s'arrêter sur ce que certains professionnels pourraient décrire comme pathologies ou dysfonctionnements familiaux. Il s'agirait plutôt de comprendre ce qui empêche les familles de remplir leur rôle, en y incluant les paramètres qui échappent à leur volonté, tels que le chômage structurel, les difficultés pour une famille migrante récemment arrivée de trouver un travail, la vétusté des lieux d'habitation, les problèmes du quartier, l'échec des modèles d'intégration, l'inadaptation de certains lieux de formation, etc.

Les loisirs mériteraient également une attention toute particulière. Il serait utile de les penser pour les rendre accessibles à tous, au lieu d'imposer aux usagers qu'ils s'adaptent, au-delà de leurs possibilités. Ces actions, de la part des travailleurs sociaux uniquement, seraient bien entendu limitées. Elles auraient plus d'impact si les professionnels sollicitaient les collectivités publiques et les politiciens, en insistant sur les besoins d'accessibilité des loisirs. Il s'agirait d'une sorte de militantisme, comme présenté ci-dessous.

En outre, la sensibilité de l'éducateur de l'institution 2 sur les questions sociales m'amène à penser que l'aspect sociologique devrait être approfondi durant la formation d'éducateur, afin d'aider les futurs diplômés de comprendre le rôle de la société sur les situations individuelles, de développer leur conscience sociale, d'élargir leur grille de lecture de la réalité et de prendre conscience des normes rigides et anciennes imposées par certaines institutions, voire, de manière générale, par toute la société.

Enfin, cette sensibilisation des futurs éducateurs à travers la formation serait en mesure d'augmenter le nombre d'éducateurs et d'institutions sur le terrain du militantisme.

Cette composante fait probablement défaut aujourd'hui. Or, ce type d'actions sensibiliserait la société et le monde politique de manière plus directe qu'un service de communication, car le fait de s'associer pour militer permet de mieux cibler les changements souhaités. Une critique de la société et des propositions de changements, dans quelque domaine que ce soit (par exemple, baisser les exigences pour une place d'apprentissage, rendre une ville accessible à tous en termes de mobilité, etc.) auraient un impact appréciable si elles venaient de professionnels tels que les éducateurs, à même d'apprécier les problématiques sociales directement sur le terrain.

Toutes ces pistes d'action proposées ne sont pas exhaustives. D'autres, au fil d'une recherche plus poussée, émergeraient certainement. Ces pratiques pourraient élargir l'éventail de prise en charge, afin d'inclure également la responsabilité collective et d'assurer ainsi un impact plus efficace, en mesure de contribuer tant au changement social qu'au changement individuel.

### **8.2.2. Perspectives de recherche**

Cette première recherche mériterait d'être approfondie sur plusieurs plans.

Premièrement, il serait intéressant de continuer les entretiens auprès d'un plus grand nombre d'institutions accueillant diverses populations et avec des missions variées.

Ensuite, quelques questions ont émergé lors de la synthèse des résultats<sup>22</sup>. Ces questions peuvent être reformulées de la manière suivante et faire l'objet d'un autre travail de recherche :

---

<sup>22</sup> Voir chapitre 7 : Synthèse des résultats



- Comment la responsabilité collective est sollicitée lorsque l'institution offre, sans condition, un lieu de vie aux usagers ?
- Quelle est l'influence des valeurs institutionnelles sur l'intégration de la responsabilité collective dans les projets des usagers ?
- Comment une institution considère la responsabilité collective pour un placement AI ?
- Dans quelle mesure un centre de formation intègre-t-il la responsabilité collective dans la prise en charge ?
- Quelle est l'influence de la situation de l'utilisateur sur l'émergence, chez l'éducateur, d'une réflexion sur le rôle de la société sur les trajectoires de vie et les situations ?

### **8.3. Conclusion**

Comme le disait l'introduction, deux termes opposés et en même temps complémentaires ont traversé ce travail de mémoire : responsabilité individuelle et responsabilité collective. S'il fallait synthétiser à l'extrême les résultats obtenus par l'étude, la phrase suivante serait adaptée : la responsabilité individuelle est très présente dans les institutions et chez les éducateurs ; la responsabilité collective n'est intégrée qu'à petites doses, à différents degrés, suivant les lieux.

Cependant, des pratiques intéressantes ont été dévoilées, elles mériteraient d'être développées dans le monde de l'éducation, car une place plus grande pour la responsabilité collective est potentiellement possible et souhaitable pour un impact plus efficace sur les changements individuel et social.

Je rajouterai qu'une recherche autour d'un thème abstrait comme celui-ci nécessite l'élaboration d'une solide base théorique sur laquelle peut être construite la recherche sur le terrain, qui elle-même doit être bien préparée.

Ce travail m'a mis face à de nombreuses difficultés qui ont pu être surmontées grâce à mon désir d'aller au bout des choses, à ma curiosité, et à l'aide apportée par quelques personnes. Ainsi, je suis heureux d'avoir réalisé de belles découvertes dans cette recherche, qui me serviront sur le plan professionnel, personnel et, si l'occasion se présentait, pour d'autres recherches.

## 9. BIBLIOGRAPHIE

### 9.1. Livres

- Amiguet, O., & Julier, C. (1996). *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. (éd. 1ère). Genève / Lausanne: Les Editions I.E.S / Editions EESP.
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social* (éd. 1ère édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bilodeau, G. (2005). *Traité de Travail Social* (éd. 1ère). Rennes: éditions ENSP.
- Cusset, P.-Y. (2007). *Le Lien Social* (éd. 1ère). Paris: Armand Colin.
- Damon, J. (2009). *L'exclusion* (éd. 2ème). Paris: Presses Universitaires de France.
- De Jonckheere, C. (2001). *Agir envers autrui. Modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale*. Lonay, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Esping-Andersen, G. (2007). *Les trois mondes de l'Etat-Providence. Essai sur le capitalisme moderne*. (éd. 1ère). Paris: Presses Universitaires de France.
- Fecteau, J.-M. (2008). « L'autre visage de la liberté. Dimensions historiques de la vulnérabilité dans la logique libérale ». Dans V. Châtel, & S. Roy, *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social*. (éd. 1ère, pp. 37-49). Québec, Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.
- Levené, T. (2007). *Travail social et contrôle social. La fonction de l'éducation spécialisée*. (éd. 1ère). Bruxelles: Contradictions.
- Libois, J., & Stroumza, K. (2007). *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situation de formation*. Genève: IES éditions.
- Paugam, S. (2009). *Le Lien Social* (éd. 2ème). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rouzel, J. (2000). *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. (éd. 2ème). Paris: Dunod.
- Tabin, J.-P., Frauenfelder, A., & Keller, V. (2008). « Comment expliquer la pauvreté ? ». Dans C. Conrad, & L. von Mandash, *Sur la corde raide. L'assistance sociale et la politique sociale*. (éd. 1ère, pp. 36-45). Zurich: Seismo.

### 9.2. Articles

- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler* (4), pp. 7-42.
- Davezies, P. (1993). *Eléments de psychodynamique du travail*. (E. permanente, Éd.) *Education permanente* (116), pp. 33-46.
- De Jonckheere, C. (2007). « L'analyse de l'activité : une épistémologie et une méthodologie pour étudier les pratiques en travail social ». *Revue suisse de travail social* (2).

### 9.3. Sites Internet

- Berenstein, A. (2002). « Déclaration universelle des droits de l'homme ». Consulté le 12.11.2009, sur *SocialInfo - Politiques et actions sociales en Suisse latine*: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=211>
- Bouquet, B. (2009). « Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : une question complexe ». Consulté le 10.10.2010, sur OASIS: <http://www.travail-social.com/spip.php?article798>
- Confédération Suisse. (2003). « 311.1 Loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs. » Consulté le 31.01.2010, sur *Confédération suisse. Les autorités fédérales de la Confédération suisse*.: [http://www.admin.ch/ch/f/rs/311\\_1/index.html](http://www.admin.ch/ch/f/rs/311_1/index.html)
- Emera. (s.d.). « Notre mission ». Consulté le 31.01.2010, sur *Eméra. Association pour la personne en situation de handicap*.: <http://www.emera.ch/francais/index.html>
- FOVAHM. (s.d.). « Concept institutionnel ». Consulté le 31.01.2010, sur *FOVAHM*: <http://www.fovahm.ch/presentation/concept-institutionnel.76.pa.html>
- Genard, J.-L. (2002). « Responsabilité individuelle ou déresponsabilité collective? » Consulté le 10.10.2010, sur *La Revue Nouvelle*: [http://www.revue nouvelle.be/rvn\\_abstract.php3?id\\_article=1207](http://www.revue nouvelle.be/rvn_abstract.php3?id_article=1207)
- HES-SO Valais. (s.d.). « Perspectives professionnelles ». Consulté le 15.01.2010, sur *HES-SO Valais. Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale*.: [http://social.hevs.ch/Debouches\\_professionnels.114996.990X996.htm](http://social.hevs.ch/Debouches_professionnels.114996.990X996.htm)
- Institut Saint-Raphaël. (s.d.). « Bienvenue sur le site de l'Institut Saint-Raphaël ». Consulté le 20.08.2010, sur *Institut Saint-Raphaël*.: <http://www.saint-raphael.ch/>
- La Fontanelle. (s.d.). « Placement filles. Programme éducatif ». Consulté le 31.01.2010, sur *La Fontanelle. Accueil*.: [http://www.lafontanelle.ch/filles\\_progEduc.html](http://www.lafontanelle.ch/filles_progEduc.html)
- La Fontanelle. (s.d.). « Placement garçons. Programme éducatif ». Consulté le 31.01.2010, sur *La Fontanelle. Accueil*.: [http://www.lafontanelle.ch/gars\\_progEduc.html](http://www.lafontanelle.ch/gars_progEduc.html)
- ONU. (1948). « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ». Consulté le 11.12.2009, sur *ONU. Bienvenue aux Nations Unies. C'est votre monde*.: <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>
- Weber, P. (2002). « Dictionnaire suisse de politique sociale. Educateur spécialisé ». Consulté le 15.01.2010, sur *SOCIALInfo. Politiques et actions sociales en Suisse*.: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=277>

## ANNEXE A : INDICATEURS POUR LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN

Les indicateurs sont présentés par hypothèse (ex. : H1 pour hypothèse 1). Ils sont précédés d'un symbole carré (□). Des sous-indicateurs, tirés également des concepts, sont parfois données, afin de faciliter l'utilisation des indicateurs. Elles sont précédées d'un tiret (-), comme c'est le cas, par exemple, pour les paramètres de fragilisation des liens sociaux. Ces sous-indicateurs ne servent cependant qu'à donner une description supplémentaire, ils ne seront pas reportés dans le canevas d'entretien.

### Indicateurs H1

#### I.H1.1 : Prescriptions institutionnelles

- Textes théoriques
- Textes procéduraux
  - Règlements
  - Directives institutionnelles
  - Directives particulières

#### I.H1.2 : Genre professionnel (par rapport à la responsabilité individuelle)

- Éléments permettant à un observateur externe d'identifier le groupe
- Palette de choix de façons de voir le monde
- Fourchette de scénarios envisageables
- Indication de la part d'indétermination permise
- Prescription interprétée

#### I.H1.3 : Style individuel (par rapport à la responsabilité individuelle)

- Genre professionnel ajusté à chaque situation
- Prescription institutionnelle ajustée à chaque situation

#### I.H1.4 : Responsabilité individuelle (a = prescriptions, b = genre professionnel, c = style individuel)

- a) b) c)
  - □ □ Responsabilité individuelle = fiction nécessaire
  - □ □ Usager jugé responsable de sa condition d'usager
    - responsable de sa situation
    - victime de ses attributs personnels
  - □ □ Famille jugée responsable de la condition d'usager
  - □ □ Inégalité entre éducateur et usager face au contrat

- devoirs supérieurs aux droits
  - régime conditionnel
  - inégalité d'autonomie
- ☐ ☐ ☐ Usager est maître de son destin à travers le projet
- ☐ ☐ ☐ Echec de l'usager = abandon de l'usager par l'institution
- ☐ ☐ ☐ Citoyenneté abordée
- ☐ ☐ ☐ Accent sur les attributs personnels

## **Indicateurs H2**

### **I.H2.1 : Intelligence pratique**

- ☐ Expérience
- ☐ Prise de conscience d'un décalage entre les prescriptions et la réalité
- ☐ Lâcher-prise par rapport aux prescriptions
- ☐ Acceptation de se faire guider par la situation
- ☐ Intègre sa manière de travailler au réel

### **I.H2.2 : Projet**

- ☐ Porteur du projet
- ☐ Titre
- ☐ Constats
- ☐ Bénéficiaire (s)
- ☐ Finalités
- ☐ Buts
- ☐ Partenaires
- ☐ Moyens mobilisés
- ☐ Lieu
- ☐ Evaluation

### **I.H2.3 : Responsabilité collective (Paramètres de fragilisation des liens sociaux)**

- ☐ Pérennité de l'union conjugale pas assurée
  - Libre choix du conjoint et possibilité de divorce -> plus d'exigences
- ☐ Autonomisation de chaque membre de la famille
  - Liens familiaux affinitaires
  - Autonomisation des cultures -> opacité parents-enfants
  - Utilisation individualiste des médias
  - Transmission horizontale des valeurs (et beaucoup moins verticale)
  - Vie professionnelle exigeante -> difficile à conjuguer avec vie de famille
  - Temps de travail à durée incertaine (difficulté à projeter une vie de famille)
  - Précarité économique -> désorganisation familiale
- ☐ Appauvrissement des relations amicales stables
  - Dégradation du nombre de discussions directes et privées
  - Mouvements migratoires intra- et internationaux (instabilité des liens)

- Temps de travail à durée incertaine (difficulté à projeter dans une relation amicale)
- Cohabitation difficile avec des voisins anonymes
- ☐ Instabilité de l'emploi
  - Instabilité salariale
  - Divisions anormales du travail
  - Temps de travail à durée incertaine
- ☐ Normes adaptées à une partie de la société seulement
  - Norme adaptée à ceux qui possèdent un équipement scolaire, familial et culturel suffisamment solide
- ☐ Précarité économique
- ☐ Rapport de travail purement économique
- ☐ Collectif = agglomération d'intérêts individuels
  - Associations et syndicats avec intérêt collectifs –
  - Abstentionnisme ++
- ☐ Peuple séparé en classes et sous-classes
- ☐ Echec des modèles d'intégration
- ☐ Normes collectives difficiles à interpréter -> identité fragilisée
- ☐ Rupture d'un lien qui entraîne la rupture des autres
- ☐ Dépression -> due à l'injonction de responsabilité individuelle

### Indicateurs H3

#### I.H3.1 : Prescription -> Textes procéduraux -> Directives particulières -> Type de mandats

- ☐ Demande sociale
  - Sollicitation librement formulée par usager
  - Sollicitation librement formulée par proche de l'usager
  - Demande formulée par un professionnel (référence)
  - Projet ou offre de service de la part d'un travailleur social
  - Projet ou offre de service de la part d'une équipe professionnelle
  - Projet ou offre de service de la part d'une association
- ☐ Commande sociale
  - Aide imposée par une demande de tutelle
  - Signalement au service de la protection de jeunesse
  - Mandat judiciaire
  - Suivi psychiatrique

#### I.H3.2 : Projet (a = commande sociale, b = demande sociale)

- a) b)
- ☐ ☐ Porteur du projet
- ☐ ☐ Titre
- ☐ ☐ Constats
- ☐ ☐ Bénéficiaire (s)
- ☐ ☐ Finalités

- ☐ ☐ Buts
- ☐ ☐ Partenaires
- ☐ ☐ Moyens mobilisés
- ☐ ☐ Lieu
- ☐ ☐ Evaluation

I.H3.3 : Responsabilité collective (Paramètres de fragilisation des liens sociaux) (a = commande sociale, b = demande sociale)

Voir Hypothèse 2 : I.H2.3 (mêmes indicateurs)

## ANNEXE B : CANEVAS D'ENTRETIEN

# L'éducateur entre responsabilité individuelle et collective

## Canevas d'entretien

<b>Numéro d'entretien :</b>  <b>Institution :</b>  <b>Date :</b>		
<b>Hypothèse 1 (H1)</b>  Le style individuel de l'éducateur l'amène à adopter, par rapport aux prescriptions institutionnelles visant la responsabilité individuelle de l'usager, une distance proportionnelle à celle adoptée par le genre professionnel par rapport à ces mêmes prescriptions.	<b>Questions relatives à H1</b>  <u>Q.H1.1</u>  Parmi les prescriptions qui gèrent la vie institutionnelle (concepts théoriques, règlements, directives), quelles sont celles qui visent la responsabilité individuelle de l'usager ?  <u>Q.H1.2</u>  Par rapport aux prescriptions citées, quelle est la distance adoptée par votre équipe professionnelle, vis-à-vis de la responsabilité individuelle ?  <u>Q.H1.2.2 (relance)</u>  Comment un observateur externe au groupe	<b>Indicateurs H1</b>  <u>I.H1.1 : Prescriptions institutionnelles</u>  <input type="checkbox"/> Textes théoriques <input type="checkbox"/> Textes procéduraux  <u>I.H1.2 : Genre professionnel (par rapport à la responsabilité individuelle)</u>  <input type="checkbox"/> Éléments permettant à un observateur externe d'identifier le groupe <input type="checkbox"/> Palette de choix de façons de voir le monde <input type="checkbox"/> Fourchette de scénarios envisageables <input type="checkbox"/> Indication de la part d'indétermination permise



	<p>décrirait-il ce positionnement ?</p> <p><u>Q.H1.2.3. (relance)</u></p> <p>Ce positionnement vous indique-t-il votre propre marge de manœuvre par rapport à la prescription ?</p> <p><u>Q.H1.2.4 (relance)</u></p> <p>La responsabilité individuelle est-elle considérée comme étant une fiction nécessaire ?</p> <p><u>Q.H1.2.5 (relance)</u></p> <p>Quelle est l'avis de l'équipe sur l'origine de la condition d'usager ?</p> <p><u>Q.H1.2.6 (relance)</u></p> <p>Comment l'équipe, par rapport à la responsabilité individuelle, voit-elle le contrat passé entre usager et éducateur ?</p> <p><u>Q.H1.2.7 (relance)</u></p> <p>Comment l'équipe, par rapport à la responsabilité individuelle, voit-elle le projet ?</p> <p><u>Q.H1.2.8 (relance)</u></p> <p>Comment sont appelés les usagers, officiellement et entre collègues ?</p> <p><u>Q.H1.3</u></p>	<p><input type="checkbox"/> Prescription interprétée</p> <p><u>I.H1.3 : Style individuel (par rapport à la responsabilité individuelle)</u></p> <p><input type="checkbox"/> Genre professionnel ajusté à chaque situation</p> <p><input type="checkbox"/> Prescription institutionnelle ajustée à chaque situation</p> <p><u>I.H1.4 : Responsabilité individuelle (a = prescriptions, b = genre professionnel, c = style individuel)</u></p> <p><b>b) b) c)</b></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Responsabilité individuelle = fiction nécessaire</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Usager jugé responsable de sa condition d'usager</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Famille jugée responsable de la condition d'usager</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Inégalité entre éducateur et usager face au contrat (devoirs &gt; droits)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Usager est maître de son destin à travers le projet</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Echec de l'usager = abandon de l'usager par l'institution</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Citoyenneté abordée</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Accent sur les attributs personnels</p>
--	--	--

	<p>Comment la distance adoptée par votre équipe transparait-elle dans votre propre positionnement ?</p> <p><u>Q.H1.3.1 (relance)</u></p> <p>Ce positionnement est-il ajusté pour chaque situation ?</p> <p><u>Q.H1.3.2 (relance)</u></p> <p>Les prescriptions institutionnelles sont-elles ajustées à chaque situation ?</p>	
<p><b>Hypothèse 2</b></p> <p>A mesure que l'éducateur développe son intelligence pratique, il intègre toujours plus la responsabilité collective au projet (éducatif ou institutionnel).</p>	<p><b>Questions relatives à H2</b></p> <p><u>Q.H2.1</u></p> <p>Comment l'expérience pratique que vous avez accumulée influence-t-elle votre positionnement par rapport à la prescription de responsabilité individuelle ?</p> <p><u>Q.H2.1.1 (relance)</u></p> <p>Quel est le décalage constaté entre prescription de responsabilité individuelle et réalité grâce à votre expérience sur le terrain ?</p> <p><u>Q.H2.1.2 (relance)</u></p> <p>Quelle est la distance que, par votre expérience, vous prenez par rapport à cette prescription ?</p> <p><u>Q.H2.1.3 (relance)</u></p>	<p><b>Indicateurs H2</b></p> <p><u>I.H2.1 : Intelligence pratique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Expérience</li> <li><input type="checkbox"/> Prise de conscience d'un décalage entre les prescriptions et la réalité</li> <li><input type="checkbox"/> Lâcher-prise par rapport aux prescriptions</li> <li><input type="checkbox"/> Acceptation de se faire guider par la situation</li> <li><input type="checkbox"/> Intègre sa manière de travailler au réel</li> </ul> <p><u>I.H2.2 : Projet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Porteur du projet</li> <li><input type="checkbox"/> Titre</li> <li><input type="checkbox"/> Constats</li> <li><input type="checkbox"/> Bénéficiaire (s)</li> </ul>

	<p>Votre expérience vous a-t-elle appris à lâcher prise par rapport à cette prescription ?</p> <p><u>Q.H2.2</u></p> <p>Comment transparait ce positionnement dans l'intégration de la responsabilité collective sur la fragilisation des liens sociaux dans l'élaboration du projet ?</p> <p><u>Q.H2.2.1 (relance)</u></p> <p>Dans quels niveaux du projet (constats, finalités, buts, moyens,...) les causes de fragilisation des liens sociaux (cf. les 4 liens sociaux) sont-elles abordées ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Finalités</li> <li><input type="checkbox"/> Buts</li> <li><input type="checkbox"/> Partenaires</li> <li><input type="checkbox"/> Moyens mobilisés</li> <li><input type="checkbox"/> Lieu</li> <li><input type="checkbox"/> Evaluation</li> </ul> <p><u>I.H2.3 : Responsabilité collective (Paramètres de fragilisation des liens sociaux)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Pérennité de l'union conjugale pas assurée</li> <li><input type="checkbox"/> Autonomisation de chaque membre de la famille</li> <li><input type="checkbox"/> Appauvrissement des relations amicales stables</li> <li><input type="checkbox"/> Instabilité de l'emploi</li> <li><input type="checkbox"/> Normes adaptées à une partie de la société seulement</li> <li><input type="checkbox"/> Précarité économique</li> <li><input type="checkbox"/> Rapport de travail purement économique</li> <li><input type="checkbox"/> Collectif = agglomération d'intérêts individuels</li> <li><input type="checkbox"/> Peuple séparé en classes et sous-classes</li> <li><input type="checkbox"/> Echec des modèles d'intégration</li> <li><input type="checkbox"/> Normes collectives difficiles à interpréter -&gt; identité fragilisée</li> <li><input type="checkbox"/> Rupture d'un lien qui entraîne la rupture des autres</li> <li><input type="checkbox"/> Dépression -&gt; due à l'injonction de responsabilité individuelle</li> </ul>
--	--	---

Hypothèse 3 (H3)	Questions relatives à H3	Indicateurs H3
<p>a) Lorsqu'il élabore un projet sous commande sociale, l'éducateur introduit la responsabilité collective au maximum aux niveaux des partenaires et des moyens mis en place.</p> <p>b) Lorsqu'il élabore un projet sous demande sociale, l'éducateur introduit la responsabilité collective au maximum à tous les niveaux du projet.</p>	<p><u>Q.H3</u></p> <p>Quels sont les types de mandats auxquels vous devez répondre ?</p> <p><u>Q.H3.1 (relance)</u></p> <p>Recevez-vous des demandes avec obligation de s'y soumettre (commande sociale) de la part de juges, psychiatres, chambres pupillaires ou tuteurs ?</p> <p><u>Q.H3.2 (relance)</u></p> <p>Recevez-vous des demandes libres (demande sociale) de placement de la part d'usagers, de proches ou d'autres professionnels (ex. assistants sociaux) ?</p> <p><u>Q.H3</u></p> <p>Suivant la nature de ces mandats (demande ou commande), dans quels niveaux du projet (constat, finalités, buts, moyens,...) la responsabilité collective sur la fragilisation des liens sociaux est-elle intégrée ?</p>	<p><u>I.H3.1 : Prescription -&gt; Textes procéduraux -&gt; Directives particulières -&gt; Type de mandats</u></p> <p><input type="checkbox"/> Demande sociale</p> <p><input type="checkbox"/> Commande sociale</p> <p><u>I.H3.2 : Projet</u></p> <p><b>a) b)</b></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Porteur du projet</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Titre</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Constats</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bénéficiaire (s)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Finalités</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Buts</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Partenaires</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Moyens mobilisés</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lieu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Evaluation</p> <p><u>I.H3.3 : Responsabilité collective (Paramètres de fragilisation des liens sociaux)</u></p> <p><b>a) b)</b></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pérennité de l'union conjugale pas assurée</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Autonomisation de chaque membre de la famille</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Appauvrissement des relations amicales stables</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Instabilité de l'emploi</li> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Norme adaptée à une partie de la société seulement</li> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Précarité économique</li> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Rapport de travail purement économique</li> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Collectif = agglomération d'intérêts individuels</li> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Peuple séparé en classes et sous-classes</li> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Echec des modèles d'intégration</li> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Normes collectives, difficiles à interpréter -&gt; identité fragilisée</li> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Rupture d'un lien qui entraîne la rupture des autres</li> <li><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Dépression -&gt; due à l'injonction de responsabilité individuelle</li> </ul>
--	--	--

## ANNEXE C : GRILLE D'ENTRETIEN

	E1	E2	E3
H1	<p>I.16 : « L'Al attend que le jeune s'implique dans la formation, soit motivé et mette tout en œuvre pour réussir »</p> <p>I.29 : « L'institution veut transmettre au jeune qu'il est responsable de son choix, de sa qualité de vie »</p> <p>I.40 : « L'équipe éducative travaille essentiellement sur l'autonomie du jeune »</p> <p>I.90 : « Je suis en accord avec le positionnement de l'équipe qui est en accord avec la direction »</p> <p>I.47 : « Il a des devoirs et obligations »</p> <p>I.105 : « Il a sa vie entre ses mains »</p> <p>I.122 : « si j'ai ma vie en main j'ai le pouvoir de faire changer les choses »</p>	<p>I.8 : « C'est vraiment un très petit règlement »</p> <p>I. 59 : « A Sa et R, on a des projets éducatifs »</p> <p>I.102 : « A Si, lieu d'accueil, temps pour une pause »</p> <p>I.158 : « Non, pas d'abandon en cas d'échec »</p> <p>I. 220 : « Si la personne ne s'inscrit pas dans ce processus, pas d'expulsion on tente de comprendre »</p> <p>I.225 : « responsabiliser la personne par rapport à son projet »</p> <p>I. 370 : « L'outil est le même pour tous, après comment on travaille, ça appartient à chacun »</p> <p>I. 375 : « On fait des entraves aux règles, mais c'est à chaque fois discuté en colloque »</p> <p>I. 334 : « On ne lui dit pas : « c'est de ta faute » »</p>	<p>I. 5 : « Dans le PPH, on voit où la personne peut prendre la responsabilité de certaines décisions »</p> <p>I. 42 : « On tient compte de la responsabilité individuelle »</p> <p>I. 63 : « Ce n'est pas le concept de donner l'entière responsabilité à elle »</p> <p>I.105 : « Si les objectifs ne sont pas atteints, on va se demander s'ils n'étaient pas trop élevés, on va les remettre à jour pour l'année suivante. »</p> <p>I. 136 : « Chez nous, ce ne sont pas des contraintes, plutôt des règles de vie commune »</p> <p>I. 141 : « Pour l'équipe et moi-même, par rapport à la prescription, je ne vois pas de décalage »</p>
H2	<p>I.59 : « c'est quand même une aide collective »</p> <p>I.104 : « Ce que j'ai bien appris et compris »</p> <p>I.124 : « C'est une philosophie que moi j'ai, et que j'essaie de transmettre »</p> <p>I.139 : « C'est individuel à ce que la personne a besoin »</p> <p>I.158 : « Les employeurs jouent le jeu »</p> <p>I.170 : « Ok, on valide, si t'en es là aujourd'hui, c'est parce que tu as eu [...] »</p> <p>I.174 : « on valide, mais on ne s'y attarde pas car ce qui est passé est passé »</p> <p>I.251 : « il y a un gros morceau touchant au collectif, le regard du collectif sur le jeune »</p> <p>I.263 : « le but, c'est la valorisation du jeune »</p> <p>I.285 : « les gens qui viennent manger savent qu'ils sont au contact avec des jeunes en difficulté, il y a une tolérance »</p> <p>I.288 : « le jeune est confronté au monde professionnel, tout en étant protégé »</p>	<p>I.51 : « on va co-construire un projet avec la personne, et adapter les objectifs à la personne. »</p> <p>I.75 : « On ne va pas dire : « Tu dois ! »</p> <p>I. 173 : « vu que pour elle c'était impossible, j'ai fait la majorité des démarches avec elles »</p> <p>I. 254 : « le résultat visé n'est pas que la personne s'en sorte, mais qu'elle fasse un pas, chaque jour, dans la direction dans laquelle elle veut aller. Si elle va droit dans le mur, c'est à nous de lui dire : « Non, je vais plus pouvoir t'accompagner »</p> <p>I. 279 : « au patron ou à la personne de s'adapter, ça dépend de ce qu'on définit dans le projet »</p> <p>I. 305 : « Les responsabilités, des fois, c'est flou. »</p> <p>I. 310 : « Dans certaines institutions, On ne s'adapte pas au jeune, c'est lui qui s'adapte. Pour être intégré, il faut avoir un apprentissage, se lever le matin, etc. »</p> <p>I. 320 : « réfléchir au modèle que donne la société »</p> <p>I. 362 : « Aider la personne jusqu'où elle veut l'être »</p>	<p>I.24 : « projet d'accompagnement individualisé »</p> <p>I.24 : « pour arriver à l'objectif, on parle des facteurs de risque pour la personne, des habitudes de vie qu'on va détailler, des facteurs environnementaux (entourage) et des facteurs biologiques, et à partir de là on donne un objectif »</p> <p>I. 167 : « avec l'expérience je mets plus de souplesse dans la responsabilisation de la personne »</p> <p>I. 195 : « Les objectifs des projets sont de viser le bien-être de la personne, l'autonomie est très relative, suivant la personne et ses capacités »</p> <p>I.226 : « on adapte les ateliers semi-protégés, »</p> <p>I. 257 : « le lien avec la famille fait partie des objectifs mais c'est l'usager qu'on sollicite »</p> <p>I. 286 : « le PPH il y a l'environnement, les amis, la culture, on en tient compte dans les objectifs »</p> <p>I. 299 : « Le service de communication à l'extérieur vise à sensibiliser la société aux troubles psychiques, aux besoins d'adaptation »</p>
H3	<p>I.208 : « Chez nous, c'est l'Al, rarement des cas pénaux, et ce sont des jeunes déjà à l'Al. »</p> <p>I.235 : « Je crois que la loi a le même poids dans un cas social que pénal »</p> <p>I.242 : « A un moment donné, écoute, prends ta responsabilité. Par rapport aux délits que tu as commis, pour en arriver là, et au fait que maintenant tu es là pour te construire une vie »</p>	<p>I. 428 : « De tout (tutelle, demande Al, demande volontaire). Mais c'est clair qu'on ne peut pas retenir la personne si elle part »</p> <p>I. 458 : « La responsabilité du jeune est plus ciblée dans des mandats obligatoires car il y a des attentes derrières, où on demande au jeune de se responsabiliser »</p>	<p>I. 327 : « Certains ont des tuteurs »</p> <p>I. 346 : « Non, pas de placement forcé, que des demandes de placement libres »</p>

	E4	E5	E6
H1	<p>I.5 : « règlement interne assez important »</p> <p>I.51 : « la personne a la clé du développement, la clé d'évolution de sa vie, entre ses mains »</p> <p>I.58 : « d'autres personnes (parents, proches) peuvent être une entrave dans le développement »</p> <p>I.67 : « on se retrouve tout à fait dans l'idée de la « fiction nécessaire »</p> <p>I.78 : « Si le résidant met les pieds aux murs, on peut ressortir ce PV et lui montrer qu'il s'était engagé »</p> <p>I.99 : « la rechute ne conduit pas à rompre contrat »</p> <p>I.166 : « sensibilisation par rapport à la citoyenneté, concernant le droit de vote et le fait que l'argent de l'Al ne leur est pas dû »</p> <p>I.181 : « il y a aussi la maladie, la responsabilité est donc partagée, pas seulement sur le résidant »</p> <p>I.215 : « on fait corps avec cette responsabilité »</p> <p>I.263 : « ce que j'ai dit reflète mon positionnement »</p>	<p>I.8 : « on travaille passablement sur des interdits »</p> <p>I.24 : « le travail sur la responsabilité individuelle est important »</p> <p>I.25 : « la sanction et la valorisation reviennent vers le jeune, c'est de la responsabilisation individuelle »</p> <p>I.41 : « pas de prise de conscience, victimisation »</p> <p>I.44 : « Si les choses peuvent évoluer, ça vient de soi-même, c'est toi qui est le moteur de tout ça »</p> <p>I.54 : « on est un peu en porte-à-faux avec ce qui devrait être appliqué et la problématique du jeune »</p> <p>I.68 : « on essaie de prendre le cas à ce moment-là »</p> <p>I.91 : « la prendre comme personne qui a un pouvoir sur elle-même d'évolution et de changement »</p> <p>I.103 : « se focaliser sur le jeune »</p> <p>I.120 : « pas abandonné en cas d'échec »</p> <p>I.128 : « dans les grandes lignes, entre les valeurs institutionnelles et les miennes, je suis en accord »</p>	<p>I.4 : « toutes les règles internes au foyer, au studio »</p> <p>I.17 : « être placés en foyer peut les mettre devant leurs responsabilités, une remise en question »</p> <p>I.19 : « une des missions principales, c'est la formation et l'autonomie »</p> <p>I.41 : « on lui donne les moyens, mais après c'est lui qui doit faire »</p> <p>I.33 : « l'équipe est en cohérence »</p> <p>I.82 : « on a une mentalité bien valaisanne, de bosseur, ça me correspond bien »</p> <p>I.102 : « il y a le règlement, d'accord, mais nous ici on fait vraiment du cas par cas »</p> <p>I.122 : « on ne déroge pas à la règle »</p> <p>I.128 : « il a besoin que l'adulte le sanctionne »</p> <p>I.140 : « on s'adapte au jeune en échec on le garde »</p> <p>I.160 : « ça adhère bien à moi, à mes concepts »</p> <p>I.181 : « on doit vraiment responsabiliser »</p>
H2	<p>I.21 : « On essaie de partir du projet de la personne »</p> <p>I.286 : « avec l'expérience, mon positionnement s'est plutôt renforcé »</p> <p>I.308 : « on est dans l'obligation d'informer les patrons sur la maladie de nos résidants »</p> <p>I.320 : « le lien familial est un des points forts sur lesquels une des deux psychologues travaille »</p> <p>I.325 : « l'autre psychologue a des entretiens avec les parents de la résidente mais sans la résidente »</p> <p>I.339 : « notre animatrice socioculturelle travaille avec les personnes en appartement pour recréer des liens sociaux plus élargis avec la société »</p> <p>I.354 : « sensibiliser le club pour qu'il fasse plus attention à lui par rapport à sa maladie »</p>	<p>I.101 : « On est très limité dans notre travail avec les familles »</p> <p>I.134 : « c'est l'expérience de vie qui fait changer la vision des choses »</p> <p>I.148 : « on peut aménager avec le patron, mais c'est le jeune qui doit faire le travail »</p> <p>I.152 : « Il faut se demander qu'est-ce que le jeune est capable de faire et lui demander de le faire »</p> <p>I.159 : « je trouve que parfois on porte trop par rapport à ce que le jeune pourrait faire seul »</p> <p>I.163 : « On a des appels réguliers avec l'entraîneur, lui aussi joue le jeu »</p> <p>I.167 : « avec par exemple, un art-thérapeute, c'est déjà perçu différemment qu'un psychothérapeute »</p> <p>I.169 : « avec la famille, on peut aussi travailler avec des petits contrats, des petits plannings »</p>	<p>I.157 : « l'expérience n'a pas changé quelque chose parce que j'ai déjà eu une éducation très axée sur la responsabilité, une mentalité bien valaisanne »</p> <p>I.136 : « on veut que le jeune s'adapte à la société et pas l'inverse »</p> <p>I.172 : « on ne demande à un patron de s'adapter »</p> <p>I.203 : « c'est difficile d'intervenir sur les liens d'amitié, les liens sociaux »</p> <p>I.215 : « ce n'est pas bon pour le jeune que l'entraîneur adapte, s'il se fait remballer, ça lui fait une bonne leçon »</p> <p>I.24 : « on fait du cas par cas, ça dépend des jeunes »</p> <p>I.67 : « ce qui s'est passé avant, c'était avant »</p> <p>I.76 : « on travaille peu avec les familles »</p> <p>I.253 : « avant il y avait plus de contrôle social, maintenant, on se contente de porter plainte contre le voisin »</p>
H3	<p>I.39 : « pas forcément la contrainte qui fait la différence »</p>	<p>I.197 : « Pour moi, qu'il soit pénal ou social, ça ne change rien, mais peut-être pour le jeune oui »</p>	<p>I.230 : « que ce soit pénal ou social, ça ne change rien par rapport à la prise en charge »</p> <p>I.232 : « pour un cas pénal, c'est plus facile de faire pression sur un jeune »</p> <p>I.246 : « il y a des petites différences dans la collaboration avec les parents »</p>